صعوبات تعلم القــراءة

دكتورة
رحــاب محمــود صديق
أستاذ مساعد الصحة النفسية
كلية رياض الأطفال
جامعة الإسكندرية



صعوبات تعلم القراءة

رؤية تشخيصية علاجية

الدكتورة

رحاب محمود صديق

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية

٢٠١٣



ت: ٤٨٧٠١٦٣

كتاب

صعوبات تعلم القراءة

الدكتورة/ رحاب صديق

190 صفحة

10472-2012

978-977-273-672-0



الإدارة: ٣٦ ش سوتير - الأزريطة - أمام كلية الحقوق
جامعة الإسكندرية - جمهورية مصر العربية

تليفون: 163 70 48 00203   فاكس: 454 30 48 00203
محمول: 913 1666 0122 002

الفرع: ٣٨٧ ش قنال السويس - الشاطبي - الإسكندرية
Email: darelmaarefa@gmail.com
d_maarefa@yahoo.com
Web site: www.darelmaarefa.com



مقدمة

يعد موضوع صعوبات التعلم Learning Disabilities من أهم الموضوعات التى شغلت علماء النفس بشكل عام سواء فى مجال علم النفس التربوى أو الصحة النفسية والإرشاد النفسى وإمتد هذا الإهتمام إلى عدة فروع أخرى .

وتصنف صعوبات التعلم الى صعوبات تعلم نمائية، وصعوبات تعلم أكاديمية، والشرط الأساسى لتشخيص صعوبات التعلم هو التأخر الملحوظ للطفل عند مقارنته بأقرانه، وهذا التشخيص قد لا يتم إلا بعد دخول الطفل المدرسة، حيث يحقق مستوى منخفض فى التحصيل الدراسى مقارنة بأقرانه ممن فى نفس سنه، حيث يظهر هذا الإنخفاض فى القراءة والكتابة والحساب.

إلا أنه إذا تم تشخيص صعوبات التعلم فى سن مبكرة، قبل الإلتحاق بالمدرسة الإبتدائية، أى والطفل ملتحق برياض الأطفال، وتكون النتيجة الخاصة بالتدخل المبكر أفضل كثيراً منها عند التشخيص فى المدرسة، وهذا يتطلب جهداً من المعلمات فى الروضة ومن أولياء الامور أيضاً حتى يتحقق نتائج هذا التدخل المبكر بشكل مرضى وكذلك يتطلب الامر جهداً مضاعفاً من معلمة المرحلة الأبتدائية.

وقد زاد خلال السنوات الأخيرة الإهتمام والوعى بهذه الصعوبات مما ساهم فى الإكتشاف المبكر وتوفير الخدمات المناسبة، إلى جانب توافر المعلمين والأخصائيين المؤهلين، مما أبرز طفرة فى مجال صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية على حد سواء .

واهتم الكتاب الحالى بجانب من الصعوبات الأكاديمية ألا وهو صعوبات تعلم القراءة ويطلق عليها أحياناً عسر القراءة Dyslexia والتى تعد من أكثر صعوبات التعلم إنتشاراً بين الأطفال فى سن المدرسة .

وتعنى صعوبات التعلم صعوبة فى القدرة على القراءة فى العمر الطبيعى خارج نطاق أى اعاقة فهى ليست نتيجة لانخفاض نسبة الذكاء فهى صعوبة يجدها الطفل بما يتفاوت مع مستوى ذكائه وقدراته العقلية والمعرفية .

ويتكون هذا الكتاب من ثلاث فصول، يتناول الفصل الأول مدخل الى صعوبات التعلم بشكل عام وصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لدى الأطفال .

أما **الفصل الثانى** فيعرض خلاله مفهوم صعوبات التعلم الخاصة بالقراءة بعد التعرف على مفهوم القراءة وأهميتها ومراحل إكتسابها حتى يتسنى للقارئ فهم مراحل تعلم القراءة وإستراتيجيات إكتساب هذه المهارة ثم يعرض المظاهر والأعراض الخاصة بصعوبات التعلم وكيفية تشخيصها لدى الأطفال .

وفى **الفصل الثالث** يتم عرض برامج واستراتيجيات ونماذج مختلفة كمحاولة للتدخل المبكر بالعلاج لصعوبات تعلم القراءة لدى الأطفال.

والمرجو من الله أن تتحقق الفائدة من هذا الكتاب لكل معلم أو ولى أمر يلاحظ أن الطفل يعانى من هذه الصعوبات .

محتويات الكتاب

الفصل الثالث

الفصل الأول

مدخل إلى صعوبات التعلم

- مقدمة
- مفهوم صعوبات التعلم.
- تصنيف صعوبات التعلم.
- أسباب صعوبات التعلم.
- خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- محكات تشخيص صعوبات التعلم.

الفصل الأول

مدخل إلى صعوبات التعلم

مقدمــــة :

صارت صعوبات التعلم من الموضوعات المتداولة بشكل متواصل فى المجال التربوي فى الأونه الأخيرة، وأصبح الإهتمام بها متزايد بشكل ملحوظ مع تزايد الوعى بأهمية إكتشافها بشكل مبكر ليسهل علاجها بقدر الإمكان، لما لها من تأثيرات كبيرة على المتعلمين من الجوانب التعليمية والجوانب النفسية والإجتماعية، حيث يصاحبها العديد من الإضطرابات السلوكية والإنفعالية والإجتماعية.

وتنتشر صعوبات التعلم فى الطفولة المبكرة وتستمر إلى الطفولة الوسطى والمتأخرة، ويسهل إكتشافها مبكراً إذا كان الوالدان والمعلمات على درجة معقولة من الوعى بالمشكلة ومظاهرها والتى تظهر فى مرحلة عمرية مبكرة، مع بدايات عملية التعلم لدى الأطفال من خلال البيئة المحيطة وطريقة الإستجابة لمثيرات هذه البيئة.

أولاً : مفهوم صعوبات التعلم :

تعددت التعريفات التى توضح ماهية صعوبات التعلم، فمنذ أن ظهر هذا المفهوم على يد كيرك (١٩٨٨)، ولا يزال هذا المفهوم عليه خلاف كبير، ولعل السبب فى ذلك أن هذا المجال قد جذب إهتمام العديد من المجالات مثل الطب، علم النفس، التربية الخاصة، الأعصاب، البصريات، الطب النفسي الفسيولوجى، ومما زاد الخلط أيضاً أن إهتمام هذه الوفرة من العلوم المختلفة قد أدى إلى تعدد المصطلحات التى استخدمت لتعريف الأطفال ذوى صعوبات التعلم وتنوع خصائص هؤلاء الأطفال إلى حد بعيد. (**السيد عبد الحميد السيد**، ٢٠٠٠)

الأمر الذى أوجد ما يزيد عن (١٢) مصطلحاً لتصف ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت فى فترة من الفترات كمترادفات لبعضها بعضاً بما يوحى أن مجال صعوبات التعلم كأى مجال علمى جديد لم ينشأ قائماً بذاته، إنما كانت جذوره الأولى ممتده إلى متخصصين فى الطب حاولوا دراسة الأنماط والنماذج السلوكية لغير العاديين، وترجع تلك الجذور إلى أعمال كل من « بروكا » الطبيبة الفرنسية وأعمال «كارل فيرنك» و« هينشلوود " و« كودت جلودستين «وأعمال» الفردستراوس «وهانزفيدنر وستيفنزوبيرس وكيفارت وصموئيل أورتون وستراوس وكيفارت وكريك شانك وكيرك الذي دعا إلى تكوين رابطة خاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم (١٩٨٨).

ولقد تعددت التعريفات المتصلة بصعوبات التعلم منذ بداية الستينات ومن هذه التعريفات تعريف كيرك (١٩٨٨) وتعريف جامعة نورث ويسترن (١٩٦٩)، وتعريف الهيئه الاستشارية (١٩٦٨، ١٩٧٧)، وتعريف اللجنة الخاصة بالأطفال ذوى صعوبات الأطفال وتعريف الرابطة الأمريكية (١٩٨٦)، وتعريف الوكالة الدولية (١٩٨٧)، وتعريف رابطة صعوبات التعلم (١٩٨٨)، وزيدان أحمد السرطاوى، كمال سالم سيسالم (١٩٩٢)، ومصطفى محمد كامل (١٩٨٨).

ويعرف فتحى السيد عبد الرحيم (١٩٨٢) الأطفال ذوى صعوبات التعلم بأنهم الأطفال الذين يعانون إضطرابا فى واحدة أو أكثر من العمليات العصبية الأساسية التى تتطلب فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة وتظهر هذه الإضطرابات فى نقص القدرة على السمع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الهجاء أو الحساب، وبالطبع هذا التعريف لا يتضمن الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى التعلم الناجحة من إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو الناتجة عن التخلف العقلي أو الإضطرابات الإنفعالية أو سوء الظروف البيئية.

ويشير Lecarner على أن صعوبات التعلم تشير إلى عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة ويصاحب ذلك عجز أكاديمى فى مهارات القراءة والكتابة والتهجئة والمهارات العديدة، ولا يكون سبب ذلك العجز الأكاديمى عقلياً أو حسياً. (**فاروق الروسان، ١٩٩٤**)

وقد وصف أحمد أحمد عواد (١٩٩٥) صعوبات التعلم بأنه يصف مجموعة من التلاميذ فى الفصل الدراسي العادي يظهرون إنخفاضاً فى التحصيل الدراسي عن

زملائهم العاديين، ومع أنهم يتمتعون بذكاء عادى أو فوق المتوسط إلا أنهم يظهرون صعوبه فى بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم، أو التفكير، أو الإنتباه، أو الكتابة، أو التهجي، أو النطق، أوإجراء العمليات الحسابية، أو فى المهارات المرتبطة بكل من العمليات ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوو الإعاقة العقلية والمضطربون انفعالياً والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر وذو الإعاقات المتعددة وذلك حيث أن إعاقتهم قد تكون سبباً مباشراً للصعوبات التى يعانون منها

وأوضح السيد عبد الحميد السيد (٢٠٠٠) أن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسي العادى ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط يظهرون إضطراباً فى العمليات النفسية الأساسية والتى يظهر أثرها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلى لديهم فى المهارات الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية ولا يعانون من الحرمان البيئى سواء كان ذلك يتمثل فى الحرمان الثقافى أو الاقتصادى أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبه إلى الإضطرابات النفسية الشديدة.

معنى ذلك أن صعوبات التعلم عبارة عن صعوبات تتضمن الإضطرابات فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسيية الأساسية التى تتضمن فهم أو استعمال اللغة المكتوبه واللغة المنطوقة والتى تبدو فى إضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجئه والتى تعود إلى أسباب تتعلق بإصابات فى الدماغ سواء كانت إصابات بسيطة أو وظيفية، لكنها لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة السمعية أو البصرية أو غيرها من الإعاقات وتتفق تلك التعريفات فى أن الطفل ذو صعوبات التعلم يكون تحصيله أقل من أقرانه بكثير وهو ما يطلق عليه التباعد الواضح بين إمكانياته ومن ثم ما يتوقع منه وما يؤديه بالفعل ويعانى من نقص فى نمو قدراته الذاتيه، ولا يعود ذلك إلى نقص مستوى الذكاء أو إضطرابات نفسية شديدة أو إعاقة حسية جسدية أو مشكلات الحرمان البيئي ويتم تحديد الصعوبات من وجهة النظر السيكولوجية والتعليمية التعّلمية فهى ذات صفة سلوكية كالنطق أو التذكر أو التفكير أو تكوين المفاهيم أو التهجى أو الحساب . . . .

أما بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٨) فيوضح أن صعوبات التعلم مجموعة متغايرة من الإضطرابات النابعة من داخل الفرد التى يفترض أنها تعود إلى خلل

وظيفى فى الجهاز العصبي المركزى، تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة فى إكتساب وتوظيف المهارات اللفظية وغير اللفظية والفكرية تظهر فى حياة الفرد، وتكون مرتبطة بما لا يعتبر فى عدادها من مشكلات فى التنظيم الذاتى، والتفعيل الإجتماعى، وقد تكون متواقته بما لا يعتبر سبباً لها من إعاقات حسية أو عقلية أو إنفعالية أو إجتماعية ومن مؤثرات خارجية كالإختلافات الثقافية أو التعليم غير الملائم ويصف هذا التعريف صعوبات التعلم على أنها ....

أ - أنواع مختلفة الإضطرابات الذاتية الداخلية التى تتعلق بقصور فى أداء الدماغ لوظيفة ما من وظائفه الكثيرة، وليس إلى تكوين الدماغ تشريحياً.

ب - تتجلى صعوبات التعلم فى نقص القدرة على إكتساب المهارات اللغوية أو قدرات التفكير أو الذاكرة أو الإدراك ..

جـ - قد يرافق الصعوبات مشكلات فى إدارة الفرد لأحواله، فلا يستطيع تنظيم أمورة تنظيماً يُعادل تنظيم الأسوياء لها.

د - قد تظهر مع إعاقات فى السمع أو البصر أو الإعاقه العقلية أو الإنفعالية ولكن هذه الإعاقات ليست سبباً فى الصعوبات.

وتجدر الإشارة هنا إلى وجود خلط لدى بعض الباحثين حول مفهوم صعوبات التعلم ومفاهيم أخرى متشابهة كمفهوم المعاقين تعليمياً والمضطربين تعليمياً والمتأخرين دراسياً وبطء التعلم الأمر الذى يتطلب توضيح ما يتصل بكل مفهوم من تلك المفاهيم على النحو التالى :

٣- علاقة مفهوم صعوبات التعلم بمفاهيم أخرى :

يوجد بالمجال التربوي العديد من المفاهيم المتصلة بمشكلات التعليم التى تدور حول الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة الذى يؤدي إلى الخلط وعدم التمييز بين هذه المصطلحات حتى لدى كثير من المتخصصين، ومن هذه المفاهيم مفهوم التأخر الدراسى التحصيليUnder Achievement وبطئ التعلم Slaw Learner وصعوبات التعلم Disabilities Learning ومشكلات التعلم Learning Prob-lems والإعاقة التعليمية Learning Handicap والإضطرابات التعليمية Learn-ing Disorder ومفهوم التخلف العقلى Mental Retardation والمتفوقون عقلياً ذو صعوبات التعلم والمتفوقون عقلياً ذو التفريط التحصيلى Gifted Learning

Disabled and Gifted Under Achievers (**فتحى السيد عبد الرحيم، ١٩٨٢**)

كما أن للترجمة دور فى إحداث هذا الخلط بين المفاهيم وخاصة ما حدث لكل من مفهوم Learning Disabilities ومفهوم Learning Difficulties والذين يترجمان إلى اللغة العربية بنفس المعنى مع بقاء اختلافهما على مستوى النص الأجنبي على الرغم من وجود فرقاً واضحاً بين المصطلحين من الوجهة النفسية التربوية فيشير سيجودين إلى أن مصطلح Learning Difficulties يشير إلى مجموعة الأطفال الذين لديهم انخفاض طفيف فى الذكاء وآخرون يعدون هذا المصطلح يناظر فئة الأطفال المتخلفين عقلياً قابلين للتعلم ويرى " كالفنت " أن هذا المصطلح يندرج تحته الأطفال التى ترجع مشكلات تعلمهم إلى ظروف معوقة تعود إلى البيئة، وأما الأطفال الذين ترجع مشكلات تعلمهم إلى أسباب داخلية ولكن لا تخص انخفاض نسبة الذكاء يندرجون تحت مفهوم Learning Disabil-ities أى أن مصطلح Difficulties استخدم فى فترة من الفترات فى المجتمعات الأجنبية ليصف فئه الأطفال المتخلفين عقلياً قابلين للتعلم، كما أن هذا المصطلح يصح أن يستخدم لوصف الأطفال الذين يعانون من مشكلات فى التعلم بسبب يخص المحتوى الدراسى فى أى ناحية من الأنحاء التى تخص المنهج سواء كان من ناحية مستوى صعوبة المحتوى، أو عدم اتساقه مع المقاييس العلمية أو عدم مراعاته لطبيعة خصائص الطفل ونموه النفسي (**السيد عبد الحميد السيد**، ٢٠٠٠)

أ ـ مفهوم صعوبات التعلم والمعوقين عقلياً :

يشير مفهوم التخلف العقلي إلى عدم اكتمال النضج العقلي لدرجة لا يكون معها الفرد قادراً على التكيف مع البيئة المحيطة، الأمر الذي يدعو إلى تقديم خدمات خاصة له (**سليمان الريحانى**، ١٩٨١)

ويرتبط القصور فى الأداء الأكاديمي للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالقصور فى القدرة العقلية العامة الذي يصاحب قصور أو بطء فى نمو بعض الوظائف والعمليات اللازمة للعمل المدرسي أى أن الجانب التعليمي لديهم يتأثر بذلك ويصفون بعدم قدرتهم على مجاراة أترابهم تعليمياً ومنهم من يكون قليلاً للتعلم .

فمصطلح Learning Handicapped يتصل بتقديم الخدمات للتلاميذ المتخلفين عقلياً بصورة متوسطة وهم المعاقون عقلياً القابلون للتعلم إلا أن لديهم

صعوبة فى التعلم وأفراد هذه الفئة لا يكتشف تخلفهم خلال مرحلة الطفولة المبكرة فالعديد منهم يتمكن من أن يطور مهارات حركية واجتماعية ولغوية مناسبة فى هذه المرحلة، إلا أنهم يفشلون فى المجالات الأكاديمية عند دخولهم المدرسة ولا يستفيدون من البرامج التربوية فى المدرسة العادية بشكل يوازي الأطفال الاسوياء، وفى كثير من الحالات يمكن أن يتم تعليمهم فى الفصول العادية مع توافر مواد وطرق تعليمية مناسبة وأن أقصى حد يمكن أن يصل إليه تعليمهم هو مستوى الصف السادس أو السابع الابتدائي (زيدان أحمد السرطاوى، كمال سالم سيسالم، ١٩٩٢)

ب ـ مفهوم صعوبات التعلم والمضطربين تعليمياً :

ويصف الطفل المضطرب انفعالياً بأنه يظل مظهراً لعجز سلوكى حاد متسق ومستمر يعطل عملياته فى التعلم المنتج، بعد أن يتلقى خدمات تربوية مساندة، ويحصل على المساعدة الإرشادية المتاحة لجميع الأطفال، وهذا هو الطفل الذي لا يمكن إرجاع عجزه عن تحقيق تقدم أكاديمي مناسب وعلاقات بين شخصية مرضية إلى عجز جسمي وحسي وعقلي فى الأساس (**مارتين هنلى**، ٢٠٠١)

وإضطراب التعلم يشار إليه على أنه ضعف جسمى أو عصبي يؤثر فى إنجازات الفرد الإجتماعية والأكاديمية ويجمع الباحثون مثل (كتس وموسلي) ١٩٥٧ على أن الأطفال المضطربين تعليمياً هم الأطفال ذو مشكلات شخصية ليس لها حل إذ إنهم يعانون من اعتلال صحى، أو إعاقة بدنية تتدخل بالتأثير فى عملية تعلمهم وسلوكهم، كما أنهم يعانون من انخفاض فى نسبة ذكائهم، الأمر الذي يؤدي إلى صعوبة تعلمهم المواد الدراسية وأن يسايروا المناهج العادية فى المدارس .

كما تعد المشكلات البيئية والمنزلية من العوامل الرئيسية التى تعرقل وتعوق تعليمهم، إذ غالباً ما ينحدر هؤلاء الأطفال من بيوت تتسم بالمشكلات الأسرية الحادة ونقص الإهتمام الأسري بهم وعدم وجود الوقت الكافى لمتابعة أولادهم ورعايتهم الأمر الذي يؤدي بدوره إلى عدم توافقهم حيث لا يوجد هؤلاء الأطفال ما يشبع حاجاتهم الإنسانية من الحب و الأمان و المعرفة، لذا فالطفل المصطرب سلوكياً هو طفل غير منتبه فى الفصل ومنسحب وغير منسجم وغير مطيع لدرجة تجعله يفشل باستمرار فى تحقيق توقعات المعلم (**السيد عبد الحميد السيد**، ٢٠٠٠)

مفهوم صعوبات التعلم و التأخر الدراسي :

يستخدم مفهوم التأخر الدراسي والتخلف الدراسي كمترادفين عند كثير من الباحثين فالطفل المتخلف دراسياً Back Ward Pupil هو الذي لا يستطيع أن يحقق المستوى التحصيلي أو الدراسي المناسب، أي أنه طفل تحصيله تحت المتوسط التحصيلى، كما أننا نجده فى مواد معينة ضعيفاً وفى أخرى ضعيفاً جداً كما يميز ببطء تعلمه فهو طفل بطئ التعلم بصفة عامة. (**محمد عبد المؤمن حسين**، ١٩٧٦)

كما يقصد بالتخلف الدراسي التأخر عن التحصيل، الأطفال المتخلفون دراسياً هم هؤلاء الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى أقرانهم العاديين من الذين هم فى مستوى أعمارهم وصفوفهم الدراسية أى أن تحصيلهم الدراسي يكون أقل من مستوى ذكائهم (**خليل ميخائيل معوض**، ١٩٨٠)

فالأطفال المتأخرين دراسياً يوجد لديهم تباعد بين ما يمتلكونه من قدرة عالية ، وما يحققون من تحصيل فعلى فى ضوء نسبة ذكائهم، وهذا يعد محكاً رئيسياً فى التفريق بين منخفضي التحصيل وذوى صعوبات التعلم (Kaval، K. et al، ١٩٨٧)

كما يختلف مصطلح صعوبات التعلم عن مصطلح التخلف الدراسي الذي يتسم بالعمومية والشمول فالطفل المتخلف دراسياً هو الذي يعجز عن مسايره فى الدراسة بسبب من أسباب العجز، وهذه الأسباب ترجع جملتها إلى أنها عقلية، أو جسمية، أو نفسية، أو أجتماعية فالقصور فى فهم المعنى العام تخلف، والقصور فى إدراك العلاقات تخلف والقصور فى التعبير عن المفهوم تخلف وعيوب النطق والضبط تخلف. (**أنور محمد الشرقاوى**، ١٩٨٩)

كما أن مصطلح صعوبات التعلم يختلف عن مفهوم التأخر الدراسي أو بطء التعلم، حيث ارتبط موضوع صعوبات التعلم خطأً بموضوع التأخر الدراسي نظراً لأن السمة الغالبة على الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى التعليم تكمن فى المشكلات الدراسية وانخفاض التحصيل وهو ما يمثل المظهر الخارجي لكلا المجالين، هذا وإن أكثر ما يميز الطفل الذي يعانى من صعوبة فى التعلم عن الطفل الذي يعانى من تأخر دراسي هو القدرة العقلية، حيث يتمتع الأول بمقدرة عقلية تقع ضمن المتوسط أو أعلى من ذلك وأن إنخفاض تحصيله لا يرتبط بإعاقة عقلية

أو جسمية أو سمعية أو بصرية، فى حين يرتبط التأخر الدراسي بقصور وانخفاض نسبة الذكاء فتقع نسبة الذكاء هذه الفئة ضمن الفئة الحدية كما أنهم يختفون فى كثير من خصائصهم عن الأطفال ذوى صعوبات التعلم. (**كيرك وكالفانت**، ١٩٨٨)

ويشير مفهوم التأخر فى التحصيل إلى تدنى فى اكتساب المهارات الأكاديمية، كما أن ذوى صعوبات التعلم يعانون من ضعف شديد فى اكتساب المهارات الأكاديمية وبالرغم من تشابه الأعراض إلا أن الأسباب مختلفة فالتخلف أو التأخر الدراسي يحدث نتيجة عوامل اجتماعية أو أقتصادية أو إنفعالية أو نفسية أو عقلية متعددة، ومنها أسباب ترجع إلى المنزل وأخرى تتعلق بالمدرسة والرفاق ومنها ما يتعلق بالطفل نفسه والمعلم و المقررات والظروف البيئية للطفل وظروف المدرسة وعوامل داخلية أى أنه توجد عوامل خارجية أو بيئية تقع خارج الطفل منها الحرمان الأقتصادى والحرمان الثقافى، نقص الفرصة للتعلم والتعليم غير كاف ،وعوامل داخلية تخص الطفل منها الإعاقة العقلية والإعاقة الحسية والإضطرابات الإنفعالية الشديدة وصعوبات التعلم ويوجد من يرفض أن تكون صعوبات التعلم ضمن العوامل الداخلية ويرى أن العوامل الداخلية تتمثل فى الإعاقة العقلية والإعاقة الحسية، والإضطرابات الإنفعالية الشديدة، واعتلال الصحة العامة والأمراض المزمنة والإعاقة البدنية، بطء التعلم، وعوامل أخرى كما يرى أن العوامل الخارجية كما هى عند " كيرك و كالفانت " بالإضافة إلى مجموعة متغيرات الأسرة كالطلاق، أو وفاة الوالدين أو أحدهما، أو تغيبهما لفترات طويلة (**السيد عبد الحميد السيد**، ٢٠٠٠)

ولذا يمكن القول بأنه ليس كل ما لديه تأخر دراسي يعد من ذوي صعوبات التعلم وأن الطفل صاحب صعوبة التعلم ليس بالضرورة أن يكون متخلفاً دراسياً فى جميع المواد الدراسية إذا ما تم مقارنة أدائه بأداء أقرانه من فترة إلى فترة أخرى، أى لا يعانى من انخفاض مستوى تحصيله الدراسي بإستمرار فيتغير من مهمة إلى أخرى تغيراً واضحاً إلى حد كبير، فى حين أن الطفل المتأخر دراسياً يعانى من انخفاض تحصيله الدراسي عن المتوسط بشكل يكاد يكون مستمر أو شبه ثابت فى كل المهام التعليمية والمواد الدراسية المتنوعة وكذلك متطلباته النفسية كما أن خصائص المتأخرين دراسياً الجسمية والإنفعالية تختلف عن خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وتعد مشكلة التأخر الدراسي من أهم المشكلات التى

تواجه الطفل فى بداية مرحلة التعليم الأساسي، فهى مشكلة تربوية واجتماعية ونفسية واقتصادية فى نفس الوقت. (**إبراهيم عباس الزهيرى، ٢٠٠٣**)

د) مفهوم صعوبات التعلم وبطء التعلم :

يطلق مصطلح بطئ التعلم Slow Learning على كل طفل يجد صعوبة فى مواءمة نفسه للمقررات الأكاديمية بالمدرسة بسبب قصور فى ذكائه أو فى قدرته على التعلم، كما يشير بطء التعلم إلى وصف حالة الطفل فى التعلم من ناحية الزمن أى يشير إلى سرعته فى فهم وتعلم ما يوكل إليه من مهام تعليمية، مقارنة بسرعة فهم وتعلم أقرانه من أداء نفس المهام التعليمية أى أنهم فئه من الأطفال يحتاجون إلى مساعده فى المهارات الأساسية أو فى موضوعات دراسية معينة وأن قدرتهم أقل من قدرات الآخرين فى مثل سنهم (Ross، ١٩٨٤)

إنهم أطفال غير معاقين، ولكنهم يعانون من مشكلات دراسية وسلوكية بناء عليها يمكن تصنيفهم إلى أطفال معاقين دراسياً، وهم أطفال يقصرون تقصيراً ملحوظاً فى تحصيلهم الدراسي بالنسبة للمستوى المنتظر من طفل متوسط فى مثل أعمارهم وذكائهم أقل من المتوسط، دون أن يكونوا معاقاً عقلياً بالضرورة. (**محمود غانم وآخرون، ٢٠٠١**)

وبطيئ التعلم هو الطفل الذي يكون غير قادر على مهارة الأخرين ضمن الصف الذي ينتمى إليه تحصيلياً ويعود ذلك لأسباب نفسية أو أجتماعية أو معرفية، وبحاجة إلى خطة علاجية متكاملة لمجاراة الأخرين. (**نبيل عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٠**)

فهم أطفال يستطيعون تعلم المهارات الأكاديمية العادية ويتمكنون مع زملائهم وأعضاء ضمن الجماعة أن يشاركون بإيجابية فى نشاطها وفعاليتها على الرغم كونهم بطيئى التعلم نسبياً ومعاناتهم تنحصر فقط فى صعوبة التعلم أن بطء التعلم هو تأخر دراسي عام يرتبط نقص الذكاء، وتتراوح نسبه ذكاء بطئ التعلم بين (٧٠ : ٨٥) ويوجد من يستخدم مصطلح The Dyslexic ليدل على الطفل بطيئ التعلم. (**عزة مختار الدعدع، سمير أبو فعلى، ١٩٩٣**)

ومن هنا نلاحظ أن أحد الفروق الجوهرية بين الأطفل بطئ التعلم والأطفال ذوي صعوبات التعلم هو أن الأطفال بطيئ التعلم نسبة ذكائهم أقل من المتوسط بينما

الأطفال ذوي صعوبات التعلم وكما أجمعت تعاريف صعوبات التعلم وهو أن نسبة ذكائهم متوسطة أو فوق المتوسطة، وهو أحد الفروق المميزة بين فئتي الأطفال من الوجهة العملية كما أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يوجد لديهم تباعد بين ذكائهم وتحصيلهم الفعلي، بينما الأطفال بطيئو التعلم لا يتسمون بهذا، وهو ما جعل كل من« سوانسون و كينج " يؤكدان على ذلك فبطء التعلم يكون نتيجة لقصور فى الذكاء، ومن الصعب علاجه أما البطء الناتج من عوامل أخرى كضعف السمع أو البصر أو الفروق البيئية فيمكن علاجه (**عزة مختار الدعدع، سمير أبو فعلى**، ١٩٩٩)

هـ) مفهوم صعوبات التعلم ومشكلات التعلم

أما من ناحية التمييز بين الأطفال ذوي صعوبات تعلم والأطفال ذوى مشكلات تعلم Learning Problems فإن الأمر واضح على أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم كما تشير تعريفات الهيئات الدولية المتخصصة هم فئة من الأطفال ذوي ذكاء متوسط أو فوق متوسط يظهر فيهم تباعد بين استعدادهم العقلي وما يحققونه من تحصيل فعلى فى ضوء نسبة ذكائهم وأعمارهم الزمنية وأعمارهم العقلية إلا إن هذا الإنخفاض فى التحصيل لا يرجع بصورة رئيسية أساسية إلى ظروف الحرمان الجسمي كضعف السمع، أو الإبصار أو الحرمان منهما أو أحداهما ،وكذلك لا يرجع لظروف الإعاقة أو االظروف الحرمان البيئي أو الاقتصادى أو الثقافى أو التعليمي، وهو ما يشير إلى أن سبب تخلفهم الدراسي يرجع إلى أسباب خارجية، أما الأطفال ذوو مشكلات فى التعلم وهم الأطفال الذين يعانون من انخفاض فى التحصيل الأكاديمي بسبب الإعاقات الحسية أو البدنية.

وبصورة عامة يختلف الأفراد ذوى صعوبات التعلم عن الأفراد بطيئ التعلم أو الأفراد المتخلفين دراسياً من حيث أن صعوبة التعلم تعد حاجة تعليمية خاصة تظهر فى مجال محدد من التعلم ويكون الطفل فى ماعداها حول المتوسط أو يزيد فى حين أن بطء التعلم أو التخلف أو مشكلات التعلم مشكلة عامة ملازمة لجميع قوى التعلم. (**السيد عبد الحميد السيد**، ٢٠٠٠)

يتضح من التعريفات السابقة لصعوبات التعلم أن مفهوم صعوبات التعلم يستخدم لوصف مجموعة من الأطفال الذين يظهرون إنخفاض فى مستوى والتحصيل الدراسي ولديهم ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولديهم صعوبة فى مادة دراسية أو أكثر بعيداً عن الإعاقات العقلية و الحسية .

ثانياً : تصنيف صعوبات التعلم :

تعددت تصنيفات صعوبات التعلم فى البحوث والكتابات المتعددة ،إلا انها جميعاً اعتمدت التصنيف الذي توصل إليه " كيرك و كالفانت " لما يتميز به هذا التصنيف من شمولية، ودقة فى التحديد وسهولة فى الوصف ولقد سار على نهج هذا التصنيف العديد من الدراسات والبحوث منها. (**فيصل محمد خير الزراد ١٩٩٩، عبد الناصر أنيس ١٩٩٢، السيد عبد الحميد السيد ٢٠٠٠**)

ويميز هذا التصنيف بين مجموعتين من الصعوبة :

أ ـ **صعوبات التعلم النمائية** .Development Learning Disabilities. :

وهى ما أشير إليها فى تعريف الحكومة الاتحادية بالعمليات النفسية وتشتمل على تلك المهارات التى يحتاجها الطفل بهدف التحصيل فى الموضوعات الأكاديمية، وتنقسم الصعوبات النمائية إلى صعوبات أولية (انتباه ـ تذكر ـ إدراك) وتعبير وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها البعض، إذا أصيب بإضطراب تؤثر على النوع الثانى من الصعوبات النمائية وهى الصعوبات الثانوية الخاصة بالتفكير واللغة الشفهية. (**جمال مثقال**، مصطفى القاسم، ٢٠٠٠)

ب ـ **صعوبات التعلم الأكاديمية** Academic Learning Disabilities :

وهى الصعوبات الخاصة بالمواد الدراسية، كالقراءة، والحساب، والتهجي، الكتابة، والتعبير الكتابي، ويؤكد كل من كيرك وكالفنت (١٩٨٨) على أنه هناك علاقة وثيقة بين هذين النوعين من الصعوبات، فلا يمكن أن يستقل أحدهما عن الأخر، وعلى ذلك فالطفل الذي يعانى من صعوبة تعلم أكاديمية، نجده يعانى من صعوبة تعلم نمائية هى التى أدت به إلى تلك الصعوبات.

أيضاً وتشتمل الصعوبات الأكاديمية كما حددها (Frank et al 1992) مجالان مهمان وهما:

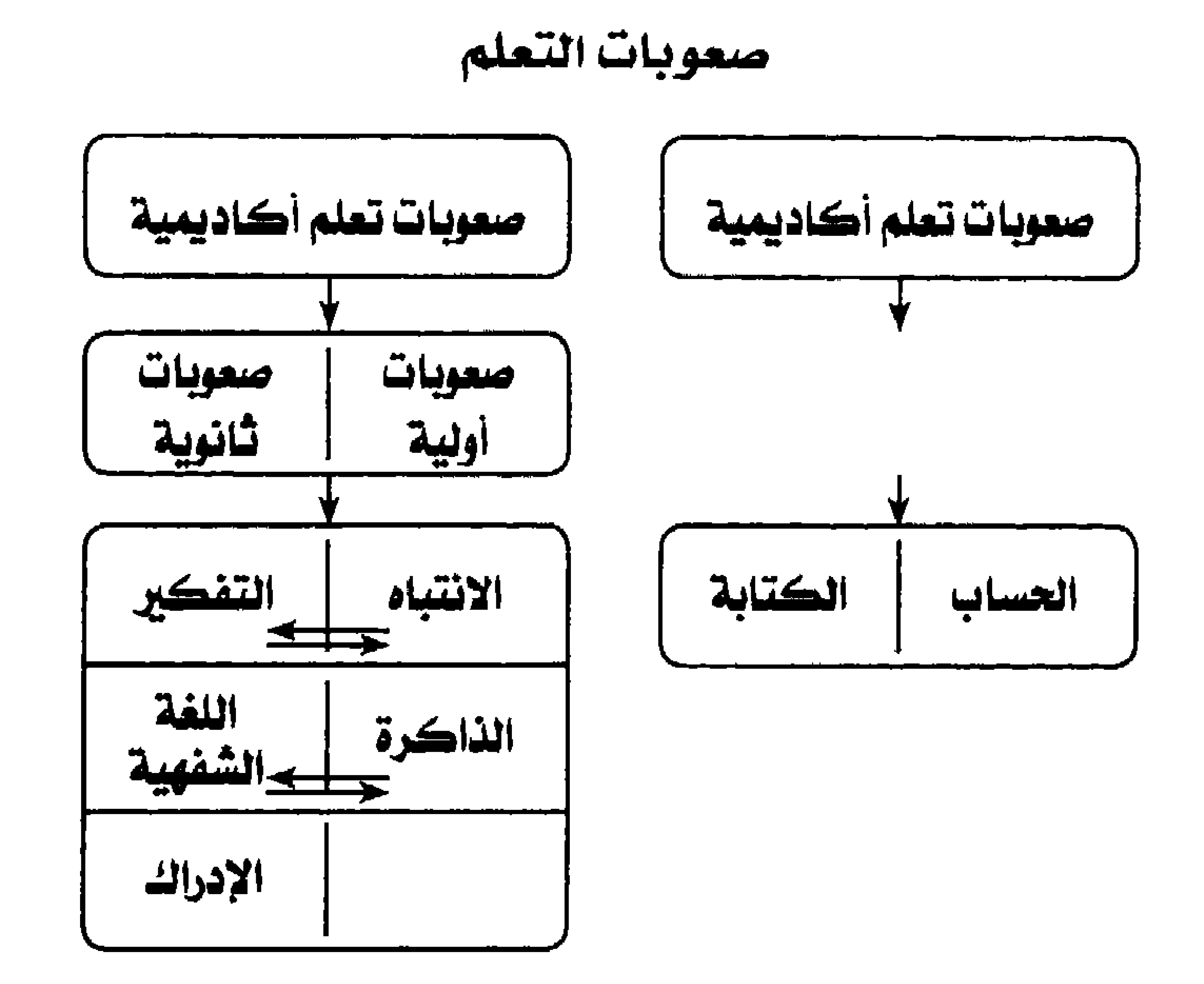
أ – صعوبات التعلم فى القراءة :

تحدث عندما تكون مهارات الفرد فى القراءة مثل الفهم القرائي أو ابداء بالكلام أو أن تكون القدرة على القراءة منخفضة بشكل دال عن المستوى المتوقع وفقاً لمستوى الذكاء .

ب- صعوبات التعلم فى الكتابة :

تحدث عندما تكون مهارات الفرد على كتابة اللغة والتهجي وتطبيق قواعد اللغة واستخدام علامات الترقيم ومهارات استعمال الالفاظ وتنظيم الافكار في الكتابة أو القدرة العامة على الكتابة منخفضة بشكل دال عن المستوى المتوقع وفقاً لمستوى الذكاء ولا تشتمل صعوبة الكتابة فى تحسين الخط .

نظرا للاختلافات الأساسية للتصورات النظرية لتفسير صعوبات التعلم حيث ان كل تصور نظري ركزت ابحاثه ودراساته على افتراضات تتوافق والوجهة التى تناسبه، وأيضاً نظراً لتنوع السلوكيات التضمينية فى مظاهر وقوائم صعوبات التعلم، شاعت تصنيفات عديدة إلا أنه يوجد اتفاق على تقسيم معين لصعوبات التعلم وكذا السلوكيات المتضمنة تحت هذه التصنيفات. (**محمد على كامل**، ١٩٩٤)



شكل يوضح تصور «كيرك وكالفانت» ١٩٨٨ لتصنيف صعوبات التعلم

العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية :

تشير معظم الدراسات فى مجال صعوبات التعلم ان العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية علاقة سبب ونتيجة حيث ان امكانية التنبؤ بصعوبات

التعلم الاكاديمية من خلال ظهورصعوبات التعلم النمائية، واكثر صعوبات التعلم النمائية تأثيراً واهمية الصعوبات المتعلقة بالإنتباه والإدراك و الذاكرة .

حيث أكد «جونسون موساكى» ان الإنتباه احد المهام الرئيسية لجميع المهارات الرئيسية لجميع المهارات الاكاديمة، وان الاندفاعية مؤشر للعجز فى الإنتباه، ومن ثم يتأثر التحصيل الاكاديمي، وهذا ما أشار اليه " بانجر " ١٩٨٦ و " كالفرت " ١٩٧٥ أنه إذا ظهرت صعوبات التعلم النمائية كالإنتباه والتذكر والإدراك وتكوين المفهوم وحل المشكلة لدى أطفال ما قبل المدرسة، بأنها تهدد الطفل بالفشل فى تعلم الموضوعات الاكاديمية المدرسية فيما بعد، وهذا ما يطلق عليه صعوبات تعلم أكاديمية .. (**بطرس حافظ بطرس، ٢٠٠٠**)

ويذكر " ليرنر " أنواعاً مختلفة من الصعوبات الإدراكية التى يحتمل انها تؤثر فى الأداء المعرفى وتتدخل فى التحصيل الاكاديمي منها صعوبة التمييز بين الأشياء سمعاً وبصراً ولمساً والتى تشعر بها من خلال الحركة والصعوبات المتعلقة بسرعة الإدراك، كما يشير إلى عدم وضوح الإضطرابات الإدراكية فى سن الطفولة وهذا يعود إلى تداخلها مع الذاكرة والإنتباه والتفكير والتفسير وأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية يعانون من مشاكل فى تطوير المفاهيم من خلال خبراتهم الخاصة، كما أن ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية يجدون مشكلة فى الاحتفاظ بالمفهوم ومحاولة تعديله.

معنى ذلك أن الصعوبات النمائية تتعلق باللغة والمدركات الحسية والحركية وصعوبات الإنتباه والتركيز والذاكرة والاحتفاظ وصعوبات المعرفة والتفكير، وهذه الأنماط من الصعوبات النمائية ترتبط بالصعوبات الاكاديمية التى تتمثل فى صعوبات القراءة والكتابة والتعبير والحساب.

ويتلخص ذلك فى إنقسام صعوبات التعلم إلى نوعين:

١. صعوبات تعلم نمائية

وتنقسم إلى نوعين فرعين أولية وثانوية ...

- صعوبات أولية : مثل الإنتباه، الذاكرة، الإدراك
- صعوبات ثانوية : مثل التفكير واللغة الشفهية (الكلام والفهم)

وتلك الصعوبات هى التى وجدت أكثر شيوعاً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتظهر كثير من هذه الصعوبات قبل دخول الطفل المدرسة، وقد يتم معرفتها حين يبدأ الطفل بالفشل فى تعلم الموضوعات الأكاديمية المدرسية ومن ثم وضع صعوبات الإنتباه والذاكرة والصعوبات الإدراكية الحركية ضمن الصعوبات الأولية إلا لأنها تعد وظائف عقلية أساسية متداخل بعضها مع بعض فإذا أصيب بإضطرابات فإنها تؤثر على التفكير واللغة الشفهية وما سميت الصعوبات الثانوية بذلك إلا لأنها تتأثر بشكل واضح بالصعوبات الأولية وكثيراً ما تكون لها علاقة بصعوبات الإنتباه، والتذكر والوعى بالمفاهيم والأشياء والعلاقات المكانية، كما يوجد إرتباط لصعوبات التعلم النمائية المتمثلة فى صعوبة الإنتباه والذاكرة ببعض أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية مثل صعوبات القراءة والفهم وتعلم الرياضة والفهم السمعى والتعبير الشفهى وصعوبات تعلم المهارات الأكاديمية للدراسة والذاكرة والنمط العام للصعوبات.

ولأهمية النواحي النمائية فى فهم صعوبات التعلم فقد وضعت نظريات عديدة لتفسير وفهم النواحي الإدراكية والحركية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم فقد وضعت نظريات عديدة لتفسير وفهم النواحي الإدراكية والحركية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك ضمن نظريات التعلم، فهناك على سبيل المثال نظرية الإدراك البصري، ونظرية التكامل الإدراكي، ونظريات التعلم فهناك على سبيل المثال نظرية الإدراك البصري، ونظرية الإدراك الحركي، وكذلك الإهتمام بالصعوبات الخاصة بالإدراك (**فتحي مصطفى الزيات**، ٢٠٠٢)

ويعد تدريس النظريات المتعلقة بصعوبات التعلم وفهم أبعادها ضرورة للعاملين فى هذا المجال بغية توظيفها فى إيجاد أساليب تعليمية فعالة وتقديم تعليم علاجي يخدم هذه الفئة التى تمثل مشكلة تعليمية خطيرة .

٢. صعوبات التعلم الأكاديمية :

وهى تتعلق بموضوعات الدراسة الأساسية مثل الصعوبات الخاصة بالقراءة وتؤدي إلى عسر القراءة "الديسلكسيا" والصعوبات الخاصة بالكتابة والصعوبات الخاصة بالتعبير الكتابي و التهجئة والصعوبات الخاصة بالعمليات الحسابية " Dyscalculia " ومثل هذه الصعوبات وغيرها إنما تنتج من الصعوبات النمائية

والإنتباه والذاكرة، الإدراك، التفكير أو العجز اللغوي وتفيد بعض البحوث والدراسات الخاصة بالتطور النمائي للطلبة المتفوقين عقلياً ولديهم تفريط تحصيلى القادرون المفرطون بأن بعضهم يتسم بانخفاض مستوى الطاقة، وتأخر بسيط فى نمو مهاراته الحركية الإدراكية أو ربما يتأخر مستوى النضج العام فى مختلف مظاهر النمو وربما ذلك نتيجة إلتحاق هؤلاء الأطفال بالمدارس وهم أصغر عمراً بالنسبة لأقرانهم فى الصفوف الدراسية ذاتها.

ولذا من الواضح أن تشخيص صعوبات التعلم و علاجها يتطلب تضافر الجهود والاستفادة من خبرات الأخرين ومن إجراءاتهم العلاجية وأدواتهم البحثية واختباراتهم المقننة لقياس صعوبات التعلم وتشخيصها.

ثالثا: العوامل والأسباب الخاصة بصعوبات التعلم:

بالاطلاع على أكثر التصنيفات شيوعاً يمكن تقسيم أسباب صعوبات التعلم إلى عدة عوامل هى:

(١) **العوامل العضوية والبيولوجية** (Organic & Biological) **وقد تم تقسيمها إلى:-**

١- أسباب قبل الولادة:-

ومنها إصابة الأم بالحمى القرمزية أو الحصبة الالمانية وخاصة فى الثلاثة شهور الاولى من الحمل وإصابة الام بالسكر، صغر سن الأم، كثرة عدد الولادات السابقة، التدخين، سوء تغذية الأم الحامل، الحوادث التى تتعرض لها الأم الحامل، وقد يحدث النمو غير السوى للنظام العصبى المركزى لأسباب منها تعاطى الأم للكحوليات والمخدرات حيث يؤدى كل ذلك الى الاخفاق الاكاديمى لدى الأطفال الذين تعرضوا لها بالمقارنة بزملائهم العاديين.

٢- أسباب أثناء الولادة:-

ومنها تعسر الولادة، وطول فترة الولادة، ونقص الاكسجين، الإصابات الناتجة عن استخدام أدوات طبية .

٣- أسباب بعد الولادة:-

ومنها الحوادث المفاجئة والحمى الشديدة والسكتة الدماغية وإضطراب

المخ، والإصابة بالتهاب الدماغ، ومن أكثر أسباب صعوبات التعلم إصابة المخ أو الإضطراب الوظيفى البسيط قبل الولادة أو فى أثنائها أو بعدها حيث يظهر التلاميذ ذوى صعوبات التعلم موجات غير عادية للمخ يتم قياسها بالتسجيل الرقمى للكمبيوتر، وتحليل موجات رسم المخ الكهربى EEG (Hollahan & Kaiffman, 1988).

(٢) **العوامل الوراثية**: Genetic Factors

وهى تشير الى تلك العوامل والاستعدادات التى تنتقل من الوالدين إلى الابناء عن طريق الجينات التى تحملها الكروموزومات فقد أوضحت الكثير من الدراسات إنتشار صعوبات التعلم بين أفراد الأسرة الواحدة وخاصة التوائم المتماثلة، مما يشير الى دور الوراثة فى هذا الصدد. (**فاروق الروسان، ١٩٨٧**) .

وهناك نسبه كبيرة من هؤلاء الذين لديهم مؤشرات صعوبات تعلم لديهم أقارب ذوى صعوبات تعلم مما يساعد فى التعرف على الأطفال الذين يتوقع أن يكون لديهم صعوبات تعلم ومما قد يؤثر على الإستراتيجيات العلاجية كالعمل مع الوالدين فقد دلت الإحصائيات على أنه إذا كان أحد الوالدين لديه صعوبات تعلم فمن المتوقع إحتمال (٤٠٪) أن يكون الإبن لديه صعوبات تعلم (٢٠٪) وأن الإبنة لديها صعوبات تعلم أما إذا كان الوالدين كلاهما لديهما صعوبات تعلم فإنه من المحتمل بنسبة (٨٠٪) أن يكون الإبن لديه صعوبات تعلم، (٤٠٪) أن الإبنة لديها صعوبات تعلم. (**منال عمر باكرمان، ٢٠٠٤**) .

كما أنه يمكن ملاحظة المؤثرات الجينية على صعوبات التعلم فى مستويات متعددة، فتأثير العوامل الوراثية ليس عاما حيث توجد جينات معينه لها تأثير مباشر فى حدوث صعوبة خاصة فى التعلم، فهناك مؤشرات واضحة على أن صعوبة القراءة بصفة خاصة تنتج من تأثير جين منفرد بالاضافة إلى أن الأسر التى يعانى أفرادها من صعوبة فى تعلم القراءة تظهر تشابهاً فى الخصائص المعرفية الأخرى إلى حد كبير. (Kaval، J. ١٩٩٠)

وقد توصل كيرك وكالفانت (١٩٨٨) إلى وجود علاقة بين الكروموسوم رقم (١٥) وصعوبات تعلم القراءة.

ولا يعنى ذلك أن هؤلاء الأطفال لا يمكنهم التعلم، ولكن يعنى بأن هناك

صعوبة أكبر لدى هؤلاء الأطفال للتعلم باستخدام طرق التدريس العادية التى يتم استخدامها عادة مع الأطفال الذين لا يتصفون بمثل هذا الاستعداد الوراثى، ومن ثم يلزم لهم تخطيط أكبر فى التعليم وجهود أكبر لتعويض الصعوبات.

(٣) **العوامل البيئية** Environmental Factors

وهى العوامل الخاصة بالوسط الذى ينشأ فيه الفرد وتلعب دوراً حيويا فى تأثيرها على تعلم الفرد أو إرتباطها بصعوبات تعلمه.

وقد ركزت النظريات التى تقوم على ظروف التعلم على أن كثيراً من العوامل البيئية تسهم فى خلق إضطرابات التعلم لدى الأطفال العاديين أو فى تضخم نواحى الضعف الموجودة لدى الأطفال ذوى مشكلات التعلم ومن العوامل البيئية التى قد تكون مسئولة عن صعوبات التعلم: التغذية والاستثارة غير الكافية والفروق الفردية والثقافية والمناخ الإجتماعى غير المناسب والتدريس غير الفعال. (**مصطفى محمد كامل**، ١٩٨٨).

كما تعد نقص الخبرات التعليمية وسوء التغذية أو سوء الحالة الطبية أو قلة فرص التدريب أو إجبار الطفل على الكتابة بيد معينة من أهم العوامل البيئية المسهمة فى حدوث صعوبات التعلم. (فاروق الروسان، ١٩٨٧).

و بشكل عام تعد العوامل المساهمة فى صعوبات التعلم إلى عجز أو خلل جسمى ونفسى تؤثر فى التعلم كما تعد العوامل المساهمة فى معظم الحالات قابلة للتدريب فى حين يصعب التغلب على الأسباب الرئيسية من خلال المعالجة التربوية وبهذا المعنى يختلف العامل المساهم عن السبب فى أن وجوده لا يعنى بالضرورة وجود صعوبة تعليمية مترتبة عليه (زيدان أحمد السرطاوى، كمال سالم سيسالم، ١٩٩٢) لشدة التداخل بين العوامل المساهمة فى صعوبات التعلم مع الأسباب وتعدد الدراسات التى تناولت صعوبات التعلم فإن أسباب صعوبة التلعم ما تزال غامضة، فإما أن يظهر شاهد ودليل يؤكد سبباً بعينه لصعوبات التعلم يظهر دليل ومشاهد أخرى يدحض هذا السبب أيضاً الأمر الذى أدى إلى تعدد الأسباب الكامنة خلف صعوبات التعلم ومنها:

- أسباب تعود إلى عيوب أو قصور فى الجهاز العصبى المركزى وذلك نتيجة عوامل وراثية أو خلل فى النواحى الكيميائية الحيوية (نبيل عبد الهادى واخرون، ٢٠٠٠) إذ يرى أورتون (١٩٢٨) وديلاكانو (١٩٦٣) أن صعوبة التعلم ترجع إلى ما

يسمى بنقص السيطرة المخية ويرى "ستراوس ولهيتين" أن التلف المخى البسيط هو السبب الذى يكمن خلف عدم القدرة على التعلم ويذهب سميث وكاريجان (١٩٥٩) إلى أن صعوبة التعلم ترجع إلى حالة الإضطراب الهرمونى وإضطراب الكيمياء الحيوية للجسم، وأما أوسلون (١٩٤٠) فيشير إلى أن صعوبة التعلم ترجع إلى تأخر النمو العام بينما يذهب جان (١٩٤٥) وفابيان فورهاوس (١٩٥١) إلى أن ذلك يرجع إلى عدم الوصول إلى حالة النمو الكامل من الناحية الوظيفية بينما أيستس (١٩٤٧) وهاريس (١٩٥٧) يذهبا إلى أن صعوبات التعلم ترجع إلى الإيقاع البطىء للنضج العصبى العضلى لذا تشير تقديرات إلى إن إضطرابات التعلم ذات الأساس العصبى موجودة بين الأطفال فى سن المدرسة بنسبة تتراوح بين ٥٪ و٢٠٪ (**السيد عبد الحميد السيد**، ٢٠٠٠)، (**شارلز شيفر، هوارد ميلمان**، ١٩٨٩).

و قد ينتج الخلل العصبى عن مرض تصاب به الأم الحامل أو تعاطيها عقاقير أو كحول أو تدخين فى أثناء فترة الحمل أو سوء التغذية فى فترة الحمل يؤدى إلى الخلل العصبى. (**نصرة عبد المجيد جلجل**، ٢٠٠٠)

وقد ترجع صعوبات التعلم إلى خلل مخى وظيفى أو إصابة دماغية بسيطة أو إصابة هؤلاء الأطفال بتلف عصبى يرجع أساساً إلى تسمم مزمن فقد أظهر تحليل كيميائى لعينات من شعر أخذت من أطفال لديهم صعوبات التعلم وجود كميات كبيرة من عنصر الرصاص وعنصر الكادميوم وهما عنصران من العناصر السامة الثقيلة كما أن الرصاص والمنجنيز يستطيعان أن يغيرا كيمياء المخ بطريقة تسبب صعوبات التعلم وضعفاً فى القدرة على ضبط النفس وزيادة الميول العدوانية. (**السيد عبد الحميد السيد**، ٢٠٠٠)

و يرى جولد (١٩٧٥) أن الألوان الصناعية التى تضاف إلى الطعام و محسناته تسبب نشاطاً زائداً غير عادياً، هذا النشاط الزائد يعد أحد الخصائص الرئيسية للأطفال ذوى صعوبات التعلم. (نصرة عبد المجيد جلجل، ٢٠٠٠)

ويُلاحظ أن الدراسات تركز على ذكر أسباب بعينها تؤدى إلى صعوبات التعلم وهذا يتطلب الحذر قبل الولادة وفى أثنائها وبعدها والوقاية من الأسباب التى تؤدى إلى ظهور أمراض الطفولة وكذلك الوقاية من الأسباب التى تؤدى إلى الإصابة الدماغية أو التلف المخى وزيادة الإهتمام بالأطفال فى مرحلة الطفولة المبكرة (Kitner, T. et al. 1988)

- أسباب تعود إلى إضطراب أو قصور العمليات النفسية الأساسية وإلى إضطراب أوعيوب فى الإدراك فقط ولعل من أهم القصورات والعيوب والأكثر تواتراً وشيوعاً والتى تعد أسباباً لصعوبات التعلم كما يرى أصحاب الإتجاه السلوكى هى عيوب: الإدراك البصرى والسمعى، وسرعة الإدراك، وقوة الإغلاق فى مقابل التشتت، والتمييز السمعى والبصرى، المهارات الصوتية وهذه المهارات مثل: الترابط السمعى- البصرى ومدى الذاكرة البصرية السمعية والإدراك اللمسى الحسى والصورة الجسمية (Bteman, B,W. D.) هذا يدل على أن هذا الإتجاه ينظر إلى صعوبات التعلم من وجهة نظر ما يظهر من أعراض ترتبط بصعوبات التعلم.

- أسباب تعود إلى عوامل وأعراض متعددة: أصحاب هذا الإتجاه ينظرون إلى الأعراض المرضية بإعتبار زملة الأعراض هذه تمثل أسباباً لصعوبة التعلم وهو إتجاه يرجع إلى مالكويت (١٩٥٨) ومونرو (١٩٣٢) وروبنسون (١٩٤٦) وتراكسلر (١٩٥٥) ومن أهم وأكثر هذه الأعراض من وجهة هؤلاء هى العيوب البصرية والسمعية والتهيؤ غير المناسب والعوامل البدنية مثل: نقص الحيوية ومشكلات الكلام، والعوامل الخاصة بالشخصية، وصعوبات التوافق الإجتماعى. (**السيد عبد الحميد السيد**، ٢٠٠٠)

وقد تحدث صعوبات التعلم نتيجة إضطرابات فى التراكيب الفسيولوجية أو العصبية أو الكيميائية أو نتيجة خلل فى بعض وظائف الجهاز العصبى المركزى: العقلية أو الحسية. (**فتحى مصطفى الزيات**، ٢٠٠٢).

- أسباب غير عضوية ويمكن أن تمثل أسباباً لصعوبات التعلم مثل: التدريس غير الفعال، وعدم مناسبة مناهج الدراسة، ونقص الدافعية، والنقص فى درجة البنية اللازمة للبرنامج التعليمى ويرى بعض المتخصصين أنه توجد عوامل بيئية كثيرة تسهم فى خلق إضطرابات تعلم لدى الأطفال وكذلك تسهم فى وجود صعوبات التعلم مثل التغذية غير الملائمة والاستثارة غير الكافية والفروق الإجتماعية الثقافية (**مصطفى رجب سالم، سعيد لاقى**، ١٩٩٨)

و مقابل ذلك نجد من يرفض رد أسباب الصعوبة فى التعلم إلى عوامل بيئية أيا كان نوعها لأن هذا لا يتفق وطبيعة مجال صعوبات التعلم وذلك لا تفارق جميع تعريفات صعوبات التعلم إلى أن سبب الصعوبة يعد داخلياً وليس خارجياً وأن

من يقول بأن صعوبات التعلم ترجع إلى أسباب أو عوامل خارجية فقط خلط بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم الأخرى السابق ذكرها وعلى الرغم من عدم انكار العوامل البيئية و دورها فى تصعيد مشكلات التعلم وأمراض التعلم عامة وصعوبات التعلم كمجال نوعي بخاصة فإنها تظل من العوامل المساعدة فقط فى موضوع أسباب صعوبة التعلم وأن صعوبة التعلم لا ترجع فى الأصل إلى هذه العوامل وهذا يتفق مع ما يراه كريك شانك (١٩٧٨)، الذى يعد العوامل البيئية من العوامل غير المؤكدة عند الحديث عن صعوبات التعلم.

ملخص الأسباب من نتائج الدراسات السابقة فى مجال صعوبات التعلم وهى:

١- العوامل الوراثية.
٢- إصابات الدماغ قبل أو فى أثناء الولادة أو بعد الولادة مما يؤدى إلى إضطرابات بسيطة فى الدماغ وبالتالى إلى إضطرابات السلوك.
٣- عوامل كميائية حيوية مثل الادوية والعقاقير والفيتامينات والأحماض الأمينية.
٤- الحرمان البيئى الحسى أو ضعف الإساس المبكر وعدم تعرض الطفل لخبرات متنوعة يؤدى إلى ضعف الإدراك.
٥- سوء التغذية الشديد وإضطرابات الأيض.

العلاقة المتبادلة بين الأسباب و العوامل المساهمة فى صعوبات التعلم:-

ترجع العوامل المساهمة فى صعوبات التعلم إلى العوامل التى ارتبطت بشكل متكرر من خلال الابحاث و الدراسات بتلك الصعوبات فالعوامل المساهمة فى صعوبات التعلم تظهر فى ضعف القدرة الجسمية والنمائية التى تحدث غالبا عند الأطفال الذين يعانون من الصعوبات فى التعلم اكثر من الأطفال العاديين و ترجع تسمية العوامل المساهمة فى بعض الاحوال إلى عوامل إرتباطية و تكون فى معظم الاحيان قابلة للتحسن من خلال التدريب بينما نجد ان الأسباب الأساسية تعد اقل قابلية للعلاج.

وقد تفسر العوامل المسببة لصعوبات التعلم مثل تلف الدماغ، والإضطرابات الكيميائية -الحيوية والعوامل الجينية، والحرمان الغذائى أو البيئى وأمراض الطفولة

جزئياً، التأخر النمائى فى الجوانب الجسمية والنفسية و الاكاديمية و الإجتماعية ووفقا لما ذهب اليه البعض فان كثيرا من إضطرابات السلوك تنتج عن عجز فى الاعضاء البيولوجية ويرى انصار هذا الرأى ان العجز فى الاعضاء البيولوجية ينتج عن جسمى فى العينين والاذنين و حركة الجسم التى تسهم فى مشكلات النمو النفسى و التى تقود إلى صعوبات اكاديمية قد يعود إكتشاف الاطباء للأسباب الأساسية إلى إجراءات وقائية (كيرك، كالفانت،١٩٨٨).

كما ان العوامل الجسمية كالمشكلات البصرية او السمعية يمكن ان يقوم بعلاجها المتخصصون لذا، اذا كان من الممكن تدريب وتخفيض العوامل المساهمة الجسمية او النمائية فانه يجد ان تعد عوامل مساهمة وليست أسبابا رئيسية للصعوبات النمائية و الاكاديمية ويمكن التقليل من العوامل المساهمة فى العجز النمائى او النفسى عبر التعليم المناسب والبيئة الملائمة ولا شك ان الأسباب والعوامل المساهمة تؤثر على التكيف الاكاديمى والإجتماعى وفى بعض الحالات يرتبط التكيف الإجتماعى بصعوبات التعلم الاكاديمية.

رابعا: خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم :-

تنتشر صعوبات التعلم بين الأطفال، إلا أن صعوبة التعلم ليست بالسهولة تحديدها خصائص الطفل الذى يعانى منها اذا نجد الكثير من التباين وتنوع الأراء لتحديد مظاهر وخصائص وسمات صعوبات التعلم، وقد أشار كالجود وكولسون (١٩٧٨) بأن هناك حوالى (٥٢) خاصية ثابتة للأطفال ذوى صعوبات التعلم، وأن هناك من خمسة إلى سبعة من هذه الخصائص توجد لدى هؤلاء الأطفال بمعدل متوسط، وأن واحدة فقط من هذه الخصائص توجد لديهم بمعدل شديد، أما الأطفال العاديون ربما يمتلكون بعضا من هذه الخصائص ولكنها بدرجة أقل. (محمد على الحسن، فايز جابر ١٩٩٤)

ولقد قامت ريتشادسن (١٩٦٦) بمراجعة الدراسات التى أجريت فى مجال خصائص ذوى صعوبات التعلم، ثم وضعت على أساس ذلك ثلاث مجموعات من الخصائص أولها خاصة بما يلاحظه المدرسون من خصائص لهؤلاء الأطفال، ثانيها خاصة بما أجمع عليها الاخصائيون النفسيون وأخصائيو الأعصاب وأخصائيو الأطفال وهى بوجه عام ترتبط بمشاكل الإدراك الحركى، والمجموعة الثالثة من

الخصائص فهى التى أجمع عليها معظم العاملين فى المجال صعوبات التعليم، وهم من المختصين فى شئون صعوبات التعلم.

والخصائص التى أجمع عليها أصحابها المجموعة الثالثة وهى:

- ضعف فى الذاكرة السمعية .
- ضعف التمييز السمعى .
- ضعف فى الرابط بين الاصوات .
- ضعف الذاكرة البصرية .
- ضعف التمييز البصرى .
- قصور فى القدرة على المتابعة والتسلسل البصرى والبصرى الحركى .
- عجز او ضعف فى السيطرة المخية .
- الخلط بين إتجاه اليمين وإتجاه اليسار، ومشاكل فى الاعتماد على جانب واحد من جوانب الجسم، وفى تحديد الإتجاه .
- عدم التناسق فى الحركة الدقيقة .
- عدم البراعة فى الأداء .
- قصور فى تآزر حركة العينين .
- قصور فى الإنتباه ونشاط حركى زائد.

اما من الخصائص التى أجمع عليها المعلمون هى:

- إضطراب فى الإدراك العام مثل إدراك الوقت والمكان والعلاقات .
- ضعف فى القدرة على التفكير او التذكر والإنتباه والتركيز (مقارنة مع من هم فى سنه).
- إضطراب فى الاتزان العاطفى مثل عدم الثبات فى المزاج .
- ضعف فى التناسق الحركى، وكذلك ضعف فى التآزر العام خلال قيامه بالأداء .
- وجود نشاط زائد أحياناً والقيام بحركات من دون هدف محدد.
- تدنى فى جانب أو أكثر من جوانب التحصيل الأكاديمى مثل ضعف فى القراءة او الكتابة او الاملاء او التهجئة او الحساب ... ونحوها. (زيدان أحمد السرطاوى، كمال سالم سيسالم، ١٩٩٢)

والخصائص التى ذكرتها دراسة جورج وكاجور المستفادة من دراسة تحليلية

قام خلالها كلا من جورج و كاجلور (١٩٧٧) بتحليل (٣٠٠) تقرير نفسى من أطفال يعانون من صعوبات فى التعليم فوجدوا ان جميع خصائص هؤلاء الأطفال يمكن تصنيفها ضمن خمس من الخصائص الرئيسية هى :

١- صعوبات فى التحليل الدراسى
٢- صعوبات فى الإدراك والحركة
٣- إضطرابات اللغة والكلام
٤- صعوبات فى عمليات التفكير
٥- خصائص سلوكية تتصل بالقابلية لشرود الذهن او قصور الإنتباه، والنشاط الحركى الزائد الذى يرتبط بنشاط فوق العادة، تهيج، اندفاع، سرعة غضب، حدة طبع. (**نبيل عبدالهادى واخرون**، ٢٠٠٠)

وأفاض الحديث عن تلك الخصائص الخمسة كلا من Hollahan, D. Kauff-man, J. (١٩٨٨)، واوهلسن (١٩٧٨) وكيرك وكالفانت (١٩٨٨)

كما أظهرت بعض الدراسات ان الفرد غير القادر على التعلم يميل إلى إظهار علامات تدل على وجود صعوبات فى تركيز الإنتباه، وفرط النشاط الاندفاعى (نصرة عبد المجيد جلجل، ٢٠٠٠) (السيد عبدالحميد السيد، ٢٠٠٠) والبعض قسم هذه الخصائص الخاصة بالأطفال ذوى صعوبات التعلم إلى خصائص سلوكية وخصائص انفعالية واجتماعية وخصائص معرفية، ويمكن تناولها على النحو التالى :

اتفق كل من (زيدان أحمد السرطاوى، كمال سالم سيسالم، ١٩٩٢)، (تيسير مفلح الرحيم، ١٩٩٠)، (جابر عبد الحميد، ٢٠٠١)، على ان اهم الخصائص السلوكية للأطفال ذوى صعوبات التعلم هى :

١- النشاط المفرط .
٢- سهولة الاستثارة بالمثيرات البصرية والسمعية .
٣- عدم القدرة على التكيف مع المجتمع.
٤- قصر مدة الإنتباه والتركيز.
٥- الاندفاع والقيام باستجابات غير ملائمة.
٦- الاعتمادية.
٧- عدم القدرة على التنسيق الحركى.

٨- إضطراب فى السلوك و عدم القدرة على التعامل مع الاخرين.
٩- توقع الفشل.
١٠- التعود على عادات تعليمية خاطئة .
١١- انخفاض واضح فى مستوى الأداء والدافعية .
١٢- عدم اتساق السلوك.
١٣- إستيعاب معانى الكلمات :
يكون مستوى نضجه فى إستيعاب معانى الكلمات متدن .
١٤- إتباع التعليمات : يكون غير قادر على إتباع التعليمات.
١٥- إستيعاب المناقشات الصفية: غير قادر على متابعة النقاش وإستيعابه.
١٦- تذكر المفردات: غالبا ما لا يتذكر شيئاً، ذاكرته ضعيفة.

القصور فى الإدراك البصرى:

١- يخلط بين بعض الحروف او الارقام المتشابهة شكلا مثل ب ت ث، ج خ ح، ع غ .
٢- يقلب بعض الحروف والارقام مثل ب، ن او ٨٧ .
٣- يتثاءب أثناء القراءة .
٤- يشكو من حكة فى عينيه .
٥- يشكو من عدم الرؤية بوضوح أثناء القراءة .
٦- يشيح وجهه او يحرف كتابه بشكل غير طبيعى.
٧- يغمض احدى عينيه أثناء العمل.
٨- يرتكب اخطاء كثيرة فى النسخ.
٩- يفقد شكل متكرر الموقع الذى يصله أثناء القراءة.
١٠- يعيد قراءة بعض السطور او يقفز عن بعضها.
١١- لا يتعرف إلى الشىء او الكلمة اذا ظهر له جزء منها فقط.
١٢- تتحسن قراءته باستخدام حروف كبيرة،او اذا كان المحتوى قليلا على الصفحة،او بتغطية السطور التى لم يصلها فى القراءة.
١٣- تتكرر اخطاؤه عكسا او قلبا للكلمات او الحروف.
١٤- لا يدرك الفكرة الرئيسية فى الصورة و انما بعض التفاصيل الصغيرة.

القصور فى الإدراك البصرى الحركى:

١- لايترك مسافة مناسبة بين الحروف والكلمات.
٢- لا تقع الحروف على استقامة واحدة فى السطر.
٣- يكتب الحروف باشكال غريبة.
٤- يكتب كما تظهر فى مرآه (عكسى).
٥- لا يحصر الالوان فى اطار الشكل عندما يلون اشكالاً.
٦- يكتب بخط غير مقروء.
٧- يمسك القلم بشدة وكثيرا مايكسر رأس القلم الرصاص او قلم التلوين.
٨- لا يستطيع القص او القطع.
٩- لا يستطيع استخدام العجائن الملونة لاستخدام اشكال.
١٠- لا يرتب اوراقه واشياءه ملقاه بشكل فوضوى.

القصور فى الإدراك السمعى:

١- يعانى قصورا فى المعاجة السمعية، لا يستوعب محادثة او درسا يلقى بالسرعة العادية، ولكنه يستوعبه اذا اعيد القاؤه ببطء شديد.
٢- يعانى من قصور فى التمييز السمعى (لا يميز الروق بين حركات المد القصيرة والطويلة او الحروف المتشابهة فى النطق (س،ص،ظ،ذ).
٣- لا يستطيع تحديد الإتجاه الذى ياتى منه الصوت.
٤- لا يستطيع التمييز بين اصوات الأشياء والكائنات المألوفة.
٥- لا يستطيع إتباع التعليمات.
٦- لا يستفيد من التعليم الشفهى.

القصور فى المفاهيم:

١- لا يعى طبيعة المواقف الإجتماعية، معبرا عنها بالهيئات (الاوضاع) الجسمية.
٢- لا يستطيع المقارنة بين الأشياء المتشابهة او المختلفة او يجد صعوبة فى تصنيف الأشياء.
٣- لا يدرك العلاقات الزمنية مثل (الأمس،اليوم،الغد،بعد قليل).
٤- لا يستطيع ان يربط بين الفعل ونتائجه المنطقية التى تترتب عليه.

٥- يعانى من قصور فى التصور.
٦- لا يتمتع بروح الدعابة.
٧- لا يستطيع التعبير عن ذاته.
٨- يعانى من بطء فى استجاباته.
٩- يسهل خداعه ويتصف بالسذاجة.
١٠- يجد صعوبة كبيرة فى الكتابة ولا يحبها.
١١- يعطى استجابات مستغربة.
١٢- تصدر عنه فى الصف تعليقات فى غير مكانها.
١٣- يجد صعوبة فى العد والكم،مثل اكثر من او اقل و لا يحسن تقدير الكميات.
١٤- يخطىء فى نطق الكلمات الشائعة.

و بشكل عام تتلخص الخصائص السلوكية فيما يلى :

- الحركة الزائدة
- قصور فى الإدراك الحركى.
- مشكلات انفعالية .
- صعوبات فى التآزر العام.
- إضطرابات فى الإنتباه.
- الاندفاع.
- اضطربات فى الذاكرة والتفكير.
- مشكلات فى القراءة والحساب.
- اضطربات فى الكلام و الاستماع.
- عصبية زائدة.

و تجدر الاشارة هنا إلى ان هذه الخصائص لا تجتمع فى فرد واحد،و هناك حوالى (٥٢) خاصية ثابتة للأطفال ذوى صعوبات التعلم، وان (٥-٧) من هذه الخصائص توجد لدى هؤلاء الأطفال بمعدل متوسط، وان واحدة فقط منها توجد لديهم بمعدل شديد، اما الأطفال العاديون فربما يمتلكون بعضا من هذه الخصائص و لكنها بدرجة اقل. (كمال عبد الحميد زيتون، ٢٠٠٣).

اما الخصائص الإنفعالية والإجتماعية فتنحصر فيما يلى :

يعانى ذوو صعوبات التعلم من الإساس بالقلق و الخوف والكابة و الحزن وعدم قدرتهم على التكيف مع المجتمع، وعدم الاستمتاع بوقتهم، كما يتصفون بانهم قليلا ما يضبطون اندفاعاتهم، وغير قادرين على استقبال العواطف و المشاعر، كما انهم لايحكمون تعبيراتهم الإنفعالية والحركية كما يظهرون عدم إحترام لحقوق الاخرين. (زيدان السرطاوى، عبد العزيز السرطاوى، ١٩٨٨).

فذوو صعوبات التعلم يعانون من الإحساس بالعجز ازاء موضوع التعلم وما يصاحب ذلك من شعور بالفشل وعدم الثقة بالنفس وانخفاض معدل المهارات الإجتماعية والقلق والشعور بالياس والاكتئاب وانخفاض مستوى الدافعية للانجاز وصعوبة التكيف الدراسى والاسرى. (زينب محمود شقير، ٢٠٠١)

وفى هذا الصدد اتفقت دراسة كل من محمد البيلى واخرون (١٩٩٢)، ناريمان رفاعى ومحمود عوض الله (١٩٩٣)، محمد على كامل (١٩٩٤)، محمد الدسيب (٢٠٠٠) على ان ذوى صعوبات التعلم ذوى طموح منخفض فليس لديهم الرغبة لإنجاز الاعمال الصعبة التى تتطلب مهارة بالإضافة إلى انهم يتسمون بقدر كبير من الاعتماد على الغير وعدم الاستقلالية كما انهم يتصفون بانهم غير متعاونين و اقل توافقاً مع اقرانهم ممن هم فى مثل سنهم وصفهم الدراسى. ويعانى الطفل صاحب صعوبة التعلم من العديد من الإضطرابات السلوكية مثل سوء التوافق الشخصى و على تحمل المسؤلية والخمول (السرطاوى، ١٩٩٥) وهو اقل قبولا من زملائه (نصرة جليل، ١٩٩٧) يضاف إلى ماسبق الشعور بالقلق والاكتئاب والاجهاد النفسى والجسمى (امان محمود واخرين،١٩٩٧) الإجتماعى (خيرالله ١٩٨١) والشعور بالعجز المتعلم Learned Helplessness وقلق الاختبار (فاطمة حلمى ١٩٩١) والتوتر والقلق عموماً والخوف من الفشل وعدم الثقة بالنفس والخجل والانطواء والتسرع والاندفاع والميل للاعتماد على الاخرين (أحمد أحمد عواد، ١٩٩٢) والحاجة إلى المراقبة من الاخرين (الكبار) وعدم القدرة وبناء على ما سبق عادة مايتكون لدى الطفل ذى صعوبات التعلم مفهوم ذات سالب يعوق دوافعه للتعلم والتحصيل الدراسى وللارتقاء بشخصيته (خيرى حسين، ١٩٩٧) و(جميل الصمادى، ١٩٩٧) (نبيل عبد الحافظ، ٢٠٠٠).

السلوك فى المواقف الجديدة:

ينفعل ولا يستطيع السيطرة على انفعالاته.

التقبل الإجتماعى: يتجنبه الاخرون

تحمل المسئولية: يرفض تحمل المسئولية ولا يبادر ابدا بالنشاط.

انجاز الواجبات: لا يكمل واجباته ابدا حتى مع التوجيه.

اللياقة: لا يكترث بمشاعر الاخرين كعدم التوافق مع الدراسة وبيئة الفصل والزملاء (مصطفى خليل الشرقاوى، ١٩٩٨) و إنخفاض مفهوم الذات يؤثر فى الإدراك الإجتماعى وان صعوبات التواصل اللفظى إلى ينتج عنها عدم فهم الأطفال لما يقال وصعوبة فى التعبير عن أنفسهم تؤدى إلى مشكلات فى الإدراك الإجتماعى (عبد الناصرأنيس، ١٩٩٢) ومن ناحية أخرى فان مهارات الاتصال اللفظى تعتبر مؤشرا للكفاءة الإجتماعية التى تظهر قدرات الأفراد على التفاعل الإجتماعى بفعالية مع الاخرين وكذا درايتهم بالقواعد التى تحكم السلوك الإجتماعى أثناء التفاعل الإجتماعى ولذا باقصور فى مهارات الأداء اللغوى يؤدى إلى الإضطراب النفسى وضعف التفاعل الإجتماعى وكذلك عدم القدرة على الاستجابة الإجتماعية الملائمة مما يؤثر على الأداء الاكاديمى للطفل وقد وجد ان الأطفال الذين لديهم صعوبات فى اللغة والتعبير لديهم أيضاً مشكلات نفسية و انفعالية وعلى العكس من ذللك وجد ان الأطفال الذين لديهم مشكلات انفعالية لديهم أيضاً صعوبات فى التعبير الشفهى وتشير هذه الحقيقة إلى مدى الإرتباط بين صعوبات التعبير الشفهى والحالة الإنفعالية لدى الطفل ذى الصعوبة فى التعلم هذا بالاضافة إلى ان الصعوبة فى التعبير الشفهى ينتج عنها مشكلات انفعالية واجتماعية اما الخصائص المعرفية فيتصف الأطفال ذو صعوبا التعلم باعلجز الواضح فى بعض العمليات المعرفية كالتذكر والتفكير تجهيز المعلومات و حل المشكلات ففى مجال اللغة:

١- **المفردات**: يستخدم فى كلامه مفردات ذات مستوى متدنى من النضج.

٢- **القواعد**: يستخدم فى كلامه جملا ذات اخطاء.

٣- **رواية القصص** «عادة السرد» والخبرات الخاصة: غير قادر على سرد قصة بشكل مترابط ومفهوم.

٤- **التعبير عن الافكار**: غير قادر على التعبير عن حقائق متناثرة او حتى مترابطة بشكل جيد.

صعوبات فى عملية التفكير:

- قصور فى التخطيط لحل المشكلات .
- عدم القدرة على الإنتباه .
- يعطي إهتماما بسيطاً للتفاصيل أو معنى الكلمات .
- عدم إتباع الكلمات وعدم تذكرها .
- لا يفهم الايماءات ولا يستطيع تطبيق ما تعلمه.

صعوبات فى التحصيل الدراسي :

- انخفاض معدل التحصيل الدراسي .
- ضعف فى فهم ما يقرأ .
- ضعف فى القدرة على تحليل صوتيات الكلماتت الجديدة
- عكس الحروف والمقاطع عند القراءة .
- عكس الحروف و الارقام عند الكتابة .
- ضعف فى معدل سرعة القراءة .
- صعوبة إجراء العمليات الأساسية .
- صعوبة نطق و كتابة الاعداد . (**أحمد أحمد عواد، ١٩٩٢**)
- لايصل فى تحصيله إلى مستوى متساوي أو متعادي مع زملائه.
- وجود تباعد شديد بين مستواه التحصيلي فى ماده و أخرى .
- لا يوصف الطفل بانه يعانى من صعوبات تعليمية فى حالة وجود تباعد شديد بين مستوى تحصيله و ذكائه وخاصا اذا كان ناتج عن احدى الاعاقات البصريه او السمعيه .... إلخ .
- عدم وجود الطلاقة اللفظيه لديهم.
- يرفعون أيديهم سواء فى الاجابه الصحيحه او الخاطئه.
- النسيان .
- عدم سرد الحكايات بوضوح .
- عدم القدرة على التساؤلات والتفسيرات (**كمال عبد الحميد زيتون، ٢٠٠٣**)

وفي هذا الإطار أكد (كمال سالم ١٩٨٨) أن هؤلاء الأطفال يظهرون إضطرابات واضحة فى العمليات التى تتطلب الاعتماد على الذاكرة والتفكير .

خامساً : محكات تشخيص صعوبات التعلم :

هناك خمس محكات وهم:

١. محك التباعد :

ويقصد به تباعد المستوى التحصيلي فى ماده عن المستوى المتوقع منه .وذلك له مظهران . . .

أ ـ التفاوت بين القدرات العقلية للطفل والمستوى التحصيلي .

ب ـ تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للطفل فى المقررات أو المواد الدراسية .

فقد يكون متفوقاً فى الرياضيات عاديا فى اللغات يعاني صعوبات في العلوم وقد يكون فى احدى المقررات الواحده مثل اللغة العربيه م تميزه فى التعبير وصعوبه إستيعاب لقواعد النحو .

يعتبر التباعد بين التحصيل الدراسي الفعلى، والمتوقع للطفل كما ينمي به ذكاؤه ن أهم المحكات للتعرف على صعوبات التعلم ويجب الا يظهر صاحب الصعوبة تخلفا تحصيليا عن أقرانه اعتمادا على عمره الزمى فحسب بل يجب مقارنه الأداء الاكاديمي بعمره العقلي وليس بعمره الزمني (**محمد البيلى و آخرون ١٩٩٢**)

وعلى الرغم من اتفاق معظم المتخصصين فى مجال صعوبات التعلم على التباعد بين الذكاء والتحصيل هو أقل خصائص مثارا للجدل بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم فقد اعترضت بعض المؤسسات البحثية مثل مجلس أمناء صعوبات التعلمTCLD على استخدام صيغ التباعد للأسباب الآتية . . . .

١- تميل إلى التركيز على جوانب منفرده لصعوبات التعلم (كالقراءة و الرياضيات) وتستبعد الأنواع الأخرى .

٢- ربما تؤدي إلى استنتاجات غير دقيقة عندما تقوم على استخدام أدوات غير دقيقة ينقصها الثبات والصدق .

٣- أدوات التقدير الملائمة للأعمار الصغيره والدقيقة من الناحية الفنية غير متاحة لكل مجالات التحصيل .

٤- تخفيض درجات العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم على اختبارات الذكاء وبصفة خاصة على اختبارات الذكاء اللفظية ومن ثم فأن التباعد الناتج بين الذكاء والتحصيل وربما لا يكون كثير بالدرجة التى تفوق معيار التباعد وربما يتم استبعادهم من خدمات التربية الخاصةالتى يحتاجون إليها .

٥- يعانى العديد من الأطفال منخفضي التحصيل من تباعد واضح بين الذكاء والتحصيل لأسباب أخرى وغير موجوده لدى ذو صعوبات التعلم .

٦- استخدام صيغ التباعد بغلق غالبيه احساسا بعد الارتياح القائمين بالتشخيص الذين يشعرون أن قراراتهم قائمة على النتائج الاحصائية البحثية .(Hollahan, D. Kauffman, J. 1988)

ولقد ركزت معظم التعريفات التى تناولت مفهوم التباعد بين التحصيل الاكاديمي الحالى و المتوقع من أطفال فى ضوء قدراتهم العقلية كمظهر رئيسى لصعوبات التعلم ومن الطبيعي أن يكون هذا التباين شديد Severe Discrepant لكي ينتهي إلى اننا أمام صعوبة فى التعلم .

٢. محك الاستبعاد :

حيث يستبعد عند الاشخاص وتحديد فئة صعوبات التعلم للحالات الأتية (التخلف العقلى ـ الاعاقة الحسية ـ المكفوفين ـ الصم ـ ضعاف السمع ـ ذوى إضطرابات انفعالية شديدة).

يتضمن هذا المحك استبعاد الأطفال الذين لديهم مشكلات تعليمية وفى نفس الوقت يعانون من واحدة أو أكثر من الأعاقات العقلية أو الحسية أو البدنية أو الإنفعالية وإضطرابات التواصل او الحرمات البيئي والثقافى ولكن استبعاد بعد الأطفال المصابين بإعاقات أخرى لا يعنى أكثر من أن هؤلاء الأطفال المصابين بإعاقات أخرى عامة يحتاجون إلى برامج تعليمية وعلاجية تناسب اعاقاتهم الأساسية (**مصطفى محمد حسن**، ١٩٩٧)

٣. **محك التربية الخاصة :**

ويربط بالمحك السابق ومفاده أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع المعاقين وانما يعين توفير لون من التربية الخاصة من حيث التشخيص والتصنيف و التعليم يختلف عن الفئات السابقه.

ويعتمد هذا المحك على فكرة أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات يصعب عليهم الاستفادة من طرق التعلم المستخدمة مع الأطفال العاديين بالمدارس كما أن البرامج المستخدمة مع الأطفال المعوقين لا تصلح لمواجه مشكلاتهم وبالتالى فهم يحتاجون إلى برامج تربوية خاصة بهم تصلح لمواجهة مشكلاتهم التعليية الخاصة والتى تختلف عن طبيعتها وعن مشكلات غيرهم من الأطفال وهكذا يعتبر هذا محكا آخر يمكن استخدامه للتعرف على هؤلاء الأطفال فهذه الفئة من التلاميذ تحتاج لطرق خاصة فى التعلم تصمم خصيصا لمعالجة مشكلاته. (Heward, W. & Orlansky, M. 1984)

٤ . **محك المشكلات المرتبطة بالنضوج :**

معدلات النمو تختلف من طفل لأخر مما يؤدي لصعوبه تهيئته لعمليات التعلم كما هو أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الأناث مما يجعلهم فى حوالى الخامسه أو السادسه غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التميز بين الحروف و الهجائية قرائه و كتابه مما يعوق تعلمهم اللغة، ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الجنسين فى التحصيل

تختلف معدلات النضج أو العمليات النمائية من طفل لأخر لذلك وجه بعض الباحثين إهتماماهم إلى احتمال وجود حالة من عدم الانتظام أى الخلل فى عملية النضج كأحد الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم فالأطفال ذوو صعوبات التعلم يبدو أداؤهم عادياً فى بعض المجالات الاكاديمية .

ويؤكد فتحى عبد الرحيم (١٩٨٢) هذه الفكرة بإشاراته إلى وجود عدد من الأطفال غير مستعدين أو مهيئين من ناحية المظاهر الإدراكية والمهارات الحركية لتعلم التمييز بين الحروف فى مثل هذه الحالات ترتبط هذه المشكلات بالتخلف فى النضج أكثر من إرتباطها بإضطراب آخر .

٥. **محك العلامات النيورولوجية** :

حيث يتمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط فى المخ الذي يمكن فحصة من خلال رسم المخ الكهربائي وينعكس الإضطراب البسيط فى وظائف المخ فى الإضطرابات الإدراكية (البصري السمعى النشاط الزائد الإضطراباط العقلية . (**فتحي مصطفى الزيات**، ٢٠٠١)

ومن الجدير بالذكر أن الإضطرابات فى وظائف المخ ينعكس سلبيا على العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها بل يؤدي إلى قصور فى النمو الانفعالى والإجتماعى ونمو الشخصية العامة...

وبشكل عام :

يهدف تشخيص صعوبات التعلم إلى :

أولاً : الكشف عن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية نعيق لديهم إنجاز المهمات التعليمية منهم .

ثانيا: من أجل مساعدة هؤلاء الأطفال على التغلب على هذه الصعوبات ما أمكن وإن القيام بعمليه قياس وتشخيص للطفل الذي يعانى من صعوبات التعلم يتطلب التعرف إلى نوعية الصعوبات التى يعانيها على درجة هذه الصعوبات ومحاولة معرفة أسبابها والظروف المحيطة بها بغية رسم استراتيجية علاجية مناسبة .

أى أن عملية التشخيص أو التقويم عادة تبدأ بالملاحظة الأولية ثم بالكشف المبدئي والتشخيص الشامل وبعدها يتم تقديم برامج علاجية وفق خطة نرتكز على التدريس بنطية الوقائي والعلاجي ويمكن إجمال برامج التدخل فى مجال صعوبات التعلم فى ثلاث أنواع برامج ترتكز على العلاج وبرامج تعويضية وبرامج المنهج البديل ويشارك فى عملية التشخيص أولياء الأمور والمدرسة والأطباء .

وعادة فإن الذين يقوم بعملية التشخيص والتقويم هو فريق عمل متكامل متعدد التخصصات كي يقرر ما إذا الطفل يعانى من صعوبات فى التعلم أم لا وكما يجب تحديد المقررات التى يعانى من صعوبات فى التعلم فى تعلمها لما يتميز به كل مقرر عن غيره من خصائص فمثلاً هناك ثلاث مداخل علاجية رئيسية لعسر أو صعوبات القراءة وهى المدخل النمائي والمدخل التصحيحي والمدخل العلاجي الطبي السلوكي المعرفي . (**فتحى مصطفى الزيات**، ٢٠٠٢)

وإن تقويم وتشخيص الطفل الذي يشك بوجود صعوبة فى التعلم لديه يتطلب تحديد التباعد فى الجوانب النمائية وكذلك التباعدبين القدرة الكافية والتحصيل الأكاديمي لديه لكي لا يحدث خلط فى التعرف إلي ذوي صعوبات تعلم وانتقائهم بصورة فارقة عن الحالات التى تتشابه مع ذوي صعوبات فى ضعف التحصيل تعلم وانتقائهم بصورة فارقة عن الحالات التى تتشابه مع ذوي الصعوبة فى ضعف التحصيل فإنه يجب الأخذ بالإعتبار ثلاث محاكات هى (محك التباعد، محك الاستبعاد، محك التربيه الخاصة وهو الذين يحتاجون طرقاً خاصة فى التعلم تتناسب مع صعوباتهم وتختلف عن الطرق العدية فى التعليم و التدريس. (Chal-fant, J. & King, F. 1976)

ولذلك يحتاج إلى جميع جمع معلومات عن طريق الاختبارات المفننة والتحصيلية غير المقننة والملاحظة الميدانية والتدريس أو التعليم التشخيصي والوقائي والعلاجي لذا يجب أن تتم عملية تشخيص صعوبات التعلم و البرامج العلاجية التى تقدمها لهم وفق أسس وإعتبارات خاصة بتقويم ذوي صعوبات التعلم (لندا هارجروف، ١٩٨٨)

- ولكي يتم التشخيص بشكل مبكر لابد وأن يتم خلال مرحلة الروضة ليصبح ممهداً للتدخل المبكر حيث

- تظهر صعوبات التعلم على أشكا عديدة وغير متجانسة من السلوكيات والمهارات التى يؤديها الأطفال فى الطفولة المبكرة من هذه المؤشرات ما يتعلق بالمهارات الذهنية والإدراكية للطفل ومنها ما يعود إلى صعوبات فى اللغة و النطق ومنها ما يتعلق بالقدرات الحركية والتآزر الحسي ـ الحركي، بينما نجد البعض الأخر من الأطفال يواجهون صعوبات تتعلق بالسلوك أو التعبير عن المشاعر أو فى أدائهم الإجتماعى العام.

بشكل عام قد يواجه الأطفال العاديين مشكلة واحدة أو أكثر فى مراحل تطورهم المختلفة بسبب الفروقات الفردية بينهم فى مراحل التطور وبسبب التباين الطبيعى لدى الطفل نفسه فى قدراته، ولكن هذا لا يعنى وجود صعوبات تعليمية مركزية بل يمكن لذلك أن يقودنا إلى الشك باحتمالية وجود الظاهرة لديه لذا نقوم بإجراء العديد من الخطوات للتأكد من وجود الصعوبات والتى تبدأ عادة بالملاحظة الموضوعية المباشرة لسلوكيات وأداء الطفل فى العديد من المواقف كما

يتم التأكد من نكرار وتعميم الظواهر التى يمكن أن نلاحظها لدى الأطفال فيمكن تصنيفها ضمن أربع فئات عامة أهمها المهارات الذهنية العليا كالإدراك والذاكرة والتفكير والمهارات اللغوية والمهارات الحركية وأخيراً المهارات الذهنية كالإدراك والذاكرة والتفكير والمهارات اللغوية والمهارات الحركية وأخيراً المهارات الذهنية العليا كالإدراك والذاكرة والتفكير والمهارات اللغوية والمهارات الحركية واخيراً المهارات الإجتماعية والعناية بالذات وهى على النحو التالى :

١. المؤشرات المتعلقة بالمهارات الذهنية العليا ومهارات التهيئة للتعلم :

يواجه الطفل صعوبات فى اكتساب المفاهيم الأساسية للعمليات التعلم المدرسية لاحقاً مثل تعلم الأعداد أو حروف الهجاء أو أيام الأسبوع أو الألوان أو الأشكال الهندسية الأساسية ويظهر صعوبات فى التعامل مع التعامل مع مفاهيم الزمان و المكان والأبعاد (مشاكل فى التمييز ما بين اليوم والأمس والغد، أو ما قبل وما بعد وما أمام وخلف ويمين ويسار ... إلخ) هذا ويواجه صعوبة فى تتبع التعليمات والارشادات للقيام بمهمة معينة أو لعبة تتطلب الاستماع إلى التعليمات إضافة إلى صعوبات فى ربط العلاقة ما بين الأصوات والحروف الهجائية فى الروضة بسبب مشاكل لذاكرة والتمييز البصري والسمعى .

فى الصف الأول والثاني يرتكب العديد من الأخطاء المتكررة فى القراءة والكتابة فى القراءة والكتابة والتهجئة بما يشمل عكس الحروف وتبديل مواقع الحروف وتبديل الكلمات وحذف أو اضافة أحرف أو الكلمات والتهجئه بما يشمل عكس الحروف وتبديل مواقع الحروف وتبديل الكلمات وحذف أو اضافة أحرف أو كلمات ، والبدء من الجهة اليسري بدل اليمنى كما يضطرب فى ادراك كلمات وأفعال أساسية مثل يأكل يركض و يواجه صعوبات فى التعامل مع ترتيب قراءة أو كتابة الأرقام وعدم التمييز ما بين الاشارات الأساسية للحساب مثل + أو – اضافة إلى ذلك يظهر الطفل بطئاً فى تذكر التفاصيل والحقائق مثل صعوبة فى تذكر أحداث قصة سمعها مباشرة، أو تذكر حقائق جدول الضرب كما ويميل إلى فقدان الكثير من الأشياء المهمة ولا يتذكر أين يضع الأشياء المهمة ولا يتذكر أين يضع الأشياء اضافة إلى وجود صعوبات فى الذاكرة السمعية أو البصرية مثل عدم القدره على تذكر أغنية تعلمها فى الروضة .

كما يتميز هؤلاء الأطفال بصعوبات فى التخطيط الذهنى مثل عدم المقدرة على توزيع عدد الكلمات فى السطر أو ترتيب الدفتر أو ترتيب محتويات الحقيقة أو الجدول الدراسي هذا ويظهرون سلوكيات تتميز بضعف الإصغاء والهدوء وكثرة الحركة وسرعة التشتت والميل للتهور والاندفاع .

٢.المؤشرات المتعلقة بتطور اللغة والنطق لدى الطفل :

يتحدث العديد من هؤلاء الأطفال متأخراً مقارنة مع أبناء جيلهم، ويكون تكوين الطفل للجمع بسيطا وغير متطور مع وجود مشاكل فى اللفاظ ومخارج الأصوات والتمييز ما بين الأصوات المختلفة وقد تكون لديه ثورة لغوية ولكنه لا يستطيع بناء الكلام المطلوب كما ولديه صعوبة فى وصف الأشياء أو إعطاء الاسم الصحيح اضافة إلى أنه ضعيف فالحوار وأخذ دور أثناء النقاش مع الآخرين يفقد تركيزه أثناء العمل مع مجموعة من الأطفال ويميل إلى رغبة البالغين لتوصيل ويستخدم القليل من العبارات المختصرة ويفقد تركيزه أثناء العمل عليه أنه يستصب فى التمارين والألعاب الإيقاعية ويجد صعوبة فى عزل أصوات الكلمات عند ترديد الأغانى والأناشيد اضافة إلى ذلك يواجه صعوبة فى عزل أصوات الكلمات عند ترديد الأغانى والأناشيد اضافة إلى ذلك يواجهه صعوبة فى عزل أصوات الكلمات أو تحليلها و تحديد مواقعها مع صعوبة فى تركيب ودمج الأصوات معاً لتشكل كلمات جديدة (Seldin, N. 1998)

٣. المؤشرات المتعلقة بالمهارات الحركية والحواس :

يتجنب الطفل القيام بالمهمات الحركية والعضلية التى تتطلب دقة الأداء كالرسم و التلوين والقص ويبدي عدم الاستعداد و الراحة أثناء اللعب بالأدوات التى تتطلب ممارسات حركية مثل لعبة الطرق بالشاكوش الخشبي على المسامير الخشبية، يرتطم أحياناً بالأشياء وبالأخرين دون الإنتباه إلى ذلك أثناء المشي والتحرك كما يكثر من السقوط على الأرض وينزلف عن مقعده بسهولة هذا ويمارس أغلب أنشطة من خلال الجسم كاللمس والدفاع والتعارك مع الأخرين.
(National Center, 2003)

تبدو العضلات الغليظة والدقيقة لديه غير ناضجة بشكل ملحوظ حيث يواجه صعوبات التعامل مع الحركات الغليظة التى تتطلب المشي نحو الخلف أو

الوقوف على رجل واحده لعده ثوان لا يبدو منتصبا لقامته وبجلسته ويميل إلى الإنحناء والاستلقاء كما ويبدى صعوبات فى الإبقاء على التوازن أو السير على خط مستقيم كما لديه مسكه القلم غير عادية وضعيفة .

أحياناً يواجه صعوبات ملحوظه أثناء القيام بالأنشطة التى تتطلب ملاءمه إدراكية __ حركية مثل ربط حذائه وتبنيد أزرار القميص وإرتداء الملابس. غير منظم فى خطواته ولا ينظف نفسه فى الوقت ولا يجهز كغيره من الأطفال فى الوقت المطلوب. وقد يوسخ نفسه بسهوله أثناء الاكل ويمكن أن يتأثر بسهوله للتغير السريع فى الإضاءة ويتعامل مع لمس الإضاءة وكأن أحد سدد له لكمه قويه . وينزعج من الأصوات المرتفعه . ويشعر بالضغط لاشتمام رائحه قوية أو اضاءه براقة (National Center, 2003).

٤ـ المؤشرات المتعلقة بالأداء الإجتماعى والانفعالى :

تبدو سلوكيات الطفل غير ناضجه اجتماعيا وانفعاليا ونظرته توحى بقلة الإنتباه الى ما يحدث من حوله أحياناً تكون مشاعره متقلبه، وردود فعله تجاه الأشياء قوية مع سرعه الغضب اوالميل نحو الإنسحاب، ويميل الى القاء اللوم على الأخرين كما يوجد لدية صعوبه فى التفاعل الإجتماعى والاتصال مع الرفاق فى المجموعه عاده لا يتقبله الأخرون بسهولة ويميل العديد من الأطفال الى الابتعاد عنه ولديه صعوبه فى الاختيارات ولا يواظب على نفس النشاط ويتشتت بسهولة ويبدو عليه الإندفاع ويمكن إحباطه بسهوله وبالتالى لا يميل إلى المجازفه او المحاوله كما ولا يشعر بالفخر والاعتزاز او يتقبل المديح والمجاملة ولديه بطء ملحوظ فى اكتساب المهارات الاكاديميه المتعلقة بالقراءه والكتابه مع وجود فجوات كبيرة ما بين المهارات التعليمية الأساسية. يميل إلى الفنون ويبدو شديد الحساسية تجاه النقد وعادة ما يكون التفكير المنطقى غير الكلامى متطورا لدية أكثر من التفكير الذى يتطلب التعبير الشفوى المباشر (National Center، ٢٠٠٣ (

وهذا ما يؤكد أهمية الكشف المبكر لصعوبات التعلم حيث ،

يوجد أهمية وقبولاً واسعين للمسح المبكر لمراحل النمو والتطور لدى الصغار فى مراحل الطفولة المبكرة. فمن خلال المؤشرات التى يحصل عليها القائمون على هذه الفحوصات المسحيه الأولية يمكن ان يتم تحديد الجوانت الغير المتطورة

لدى الطفل ويتم العمل عليها، بهدف التقليل وإذا كان هناك خلل فى أى منها فإنها ستؤثر سلبيا على باقى المجالات فعلى سبيل المثال يمكن لنا أن نتخيل ركوب طفل على دراجة ذات الثلاث عجلات وبنفس الوقت يريد أن يرد التحية على الآخرين ويصغى للتعليمات، إن هذا لابد وأن يتطلب دمج العديد من المهارات في آن واحد ولكن بدون نضج كاف فى جميع المجالات .(McLaughlin, J. & Lewes, R. 1994)

يبدأ الكشف المبكر فى بيئة الطفل فى بيئته التفل فى بيته او مكان ترعرعه فى المراحل المبكرة ظغذ تبدو على الطفل بعض السلوكيات والاستجابات غير الملائمة لتوسط تطوره الطبيعي أما المجالات التى يتم التركيز عليها فتتمحور حول الفئات الرئيسية التالية : المهارات اللغوية و الإدراكية و الحركية والتركيز والقدره على اتفكير و حل المشكلات اضافة إلى بعض الجوانب السلوكية العامة .

إن للكشف المبكر أهمية بالغة فى عملية العلاج لاحقاً فالطفل الذي يتم تحديد مواطنقةته وضعفه فى جيل مبكر يستفيد مباشرة من الخدمات التى تقدمها مراكز الرعاية و الأمومة والروضات والمدارس فى المرحلة الابتتدائية ويمكنه عندها أن يحظى بإهتمام والديه بالشكل الكافي اذا كان لديهما الوعى المناسب للتعامل مع المشكلة فى بدايتها فبل تفاقمها، ومن هنا جاءت أهمية الكشف المبكر بغية تفادي التعامل مع الظاهرة فى وقت تكون فيه البرامج العلاجية عاجزة عن توفير الحاجة المطلوبه للطفل (McLaughlin, J. & Lewes, R. 1994)

مراحل الكشف المبكر :

مراحل الكشف المبكر للصعوبات التعلمية بأربع مراحل متعلقة الواحدة بالأخرى وقد حددت Lerner، J. (١٩٩٣) هذه المراحل وهي البحث والمسح و التشخيص والتقييم، تعمل هذه المراحل كحلقة مكملة لبعضها البعض على النحو التالى :

البحث (Locating) تتطرق هذه المرحلة إلى طرق الكشف والبحث عن ذوي الاعاقات فى المجتمع المحلى حيث يتم التمركز هنا على زيادة الوعي لدى الجمهور حول الاعاقات المختلفة وفى هذه الحالة صعوبات التعلم بالتحديد عادة يتم العمل على هذه فى الأطر غير الرسمية وقبل مرحلة المدرسة، مثل دور الرعاية والحضانة

والمكتبات العامة، والاندية المحلية والمراكز الجماهيرية والراديو والتليفزيون والجرائد والمجلات.

الهدف بشكل عام .... تحذير الأهل وإرشادهم حول المظاهر العامة للظاهرة . (Lerner. J. 1993)

المسح العام (Surveying): تعمل هذه المرحلة على دراسة الذين يحتاجون إلى متابعة حالتهم، وذلك بهدف تحديد الأطفال الذين قد يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة حيث يتم دعوة العديد من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ٣ : ٥ سنوات للحصول على فحوصات مجانية للسمع والبصر والمقدرة على النطق والكلام والمهارات الحركية الدقيقة والغليظة والمقدرة على العناية بالذات والاتصال والتفاعل مع الآخرين .

التشخيص (Diagnosis) فى المرحلة الثالثة، يتم تحديد مدى الاعاقة اذا تواجدت لدى الفرد والتفكير بالاقتراحات والخدمات العلاجية التى التى قد يحتاج إليها الطفل لاحقاً، يتم التركيز هنا على طبيعة المشاكل التى يجب ايجاد السبل للتدخل بشأنها، ويشارك فى تنفيذ التشخيص فريق من المتخصصين وقد يشمل أخصائي نطق ولغة وأخصائي نفسي وأخصائي فى الصعوبات التعلمية وأخصائي علاج وظيفي أو أخصائيين آخرين اذا دعت الحاجة .

التقيم : (Evaluating) فى المرحلة الرابعة يتم العمل على تحديد فيما إذا كان الطفل بحاجة للبقاء فى إطار التربية الخاصة، ولأى وقت وما هي الكثافة أو الكمية المعقولة للمادة التعليمية، أو الخدمات التى قد يحتاجها .

ويتم التركيز على أساليب التشخيص، لمعرفة مدى التقدم الذي يحرزه الطفل، عملية التقييم، تحدد فيما إذا كان الطفل بحاجة إلى الاستمرار فى العلاج (Lerner, J. 1993)

أساليب الكشف المبكر للصعوبات التعليمية :

أن أساليب الكشف المبكر لذوي الصعوبات التعليمية فى الطفولة المبكرة متنوعة، ويمكن لها أن تأخذ أشكالا عديدة .

كل هذا مرتبط بنسبة وعي البيئة المحيطة وبالمهارات و الخبرات المهنية تجاه الموضوع .

فالمجتمعات التى قطعت شوطا طويلاً فى التعامل المهنى والتربوي مع هذه الظاهرة، تعكس نفسها على فهم المجتمع لطريقة الكشف المبكر والتدخل العلاجي المناسب على جميع الأصعدة، التى تشمل الأهل والروضات ومراكز الطفولة المبكرة والمدارس والمؤسسات المهنية الأخرى ...... إلخ .

إن الأسلوب الأمثل للكشف المبكر عن صعوبات التعلم المحتملة لدى الأطفال، يعتمد بالأساس على الطرف الذي يقوم بالمهمة فإذا كان الطرف المبادر هم الأهل، فإن الطريقة المثلى هنا هى المراقبة المتواصلة لسلوك الطفل ومقارنة ذلك بسلوكيات أطفا لأخرين من بيئتهم القريبه .

كما ويمكنهم الاستناد إلى بعض النتائج المركزية عن مراحل النمو من خلال إخصائية الطفولة المبكرة والطبيب المختص للأطفال أما إذا كان الطرف الذي يقوم بالمهمة هى الممرضة أو أخصائية الطفولة المبكرة، فتعتمد بالأساس على مقارنة حالة الطفل بقوائم وزارة الصحة المحلية التابعة لليونسكو .

فإذا لوحظ خلل واضح فجوات متفاوتة بشكل ملحوظ على مستوى التذكر أو الإدراك أو الإصغاء فإن هذا قد يدعو إلى الشك وإجراء المزيد من الفحوصات .

كما وأن أفضل طريقة للتعرف على الاعاقات التعليمية أو الذهنية أو السلوكية لدى الأطفال أن نقوم بالمراقبة الجيدة للطفل على فترة زمنية متواصلة ونسجل جميع تقاط القوة لديه، إضافه إلى نقاط الضعف التي تثير قلقنا . (Waterman, B. 1994)

المجالات والمهارات التى يتم فحصها فى الطفولة المبكرة :

الفحوصات المتعلقة بالطفولة المبكرة، عديدة و متشعبة هذا يتعلق بنوع الأعاقة المشتبه تواجدها لدى الطفل، ولكنها قد تشمل جميع المجالات التطورية الأساسية، عندما يتعلق الأمر بالصعوبات التعليمية، وهذه المجالات تضم العوامل الجسدية و الصحية، كالسمع و البصر و الجهاز العصبي المركزي .

أيضاً المجال الإدراكي الذهنى والذي يشمل الإستيعاب و الإصغاء والإدراك والذاكرة والقدره على حل المشاكل، ومهارات التهيئة الأساسية .

كما ويتم فحص قدرات الطفل على الاتصال وفهم واستخدام اللغة المحكية والمكتوبة، بما فيها الثروة اللغوية وتوظيف القواعد اللغوية السليمة .

وبسبب أهمية اللغة فى تكوين التفاعل الإجتماعى و الانفعالى لدى الفرد، فأى إضطراب بهذا الجانب يمكن أن يؤثر بشكل كبير على تأقلم الطفل لاحقاً .

كما يتم فحص المهارات الحركية الغليظة والدقيقة والمقدره على التآزر الحسي الحركي والتوازن العام، لما لهذه المهارة من أهمية كبرى فى اللعب وإكتشاف الأشياء لدى الطفل إضافة إلى المهارات المذكورة سابقاً، فإن المجالات الإجتماعية والانفعاليه فى داخل البيت و خارجه له أهمية كبرى .

أخيراً يتم فحص المجال السلوكي و العناية يالذات لمعرفة العوامل الإنفعالية و الاستقلالية لدى الطفل (McLaughlin, J. & Lewes, R. 1994)

يشكل عام يتم التركيز على مهارةالاستعداد للتعلم فى الروضة وما دون ذلك لأهمية هذه المجالات فى مهارات التعلم الأساسية كالقراءة و الكتابة و المهارات الحسابية بينما يتحول التركيز أضافة إلى المهارات السابقة إلى المجالات الإنفعالية و القدرة على التأقلم و التقبل للتعليمات عندما يصير الطفل فى المرحلة الابتدائية. (McLaughlin, J. & Lewes, R. 1994)

إلا أنه فى كثير من الحالات لا يتم التشخيص بشكل مبكر فى الروضات حيث قد لا يتن الا بعد دخول الطفل للمدرسة الابتدائية و إظهار الطفل تحصيلاَ متأخراَ عن متوسط ما هو متوقع منه ومن أقرانه، من هم فى نفس العمر والظروف الإجتماعية والاقتصادية والصحية حيث يظهر الطفل تأخراً ملحوظاً فى المهارات الدراسية من قراءة وكتابة أو حساب .

وتأخر الطفل فى هذه المهارات هو أساس صعوبات التعلم و ما يظهر بعد ذلك لدى الطفل من صعوبات فى المواد الدراسية الاخري يكون عائدا إلى أن الطفل ليست لدية القدرة على قراءة أو كتابة نصوص المواد الأخرى .

وليس إلى عد مقدرته على فهم أوإستيعاب معلومات تلك المواد تحديدا.

وهناك عدة مراحل يجب أن نضعها فى الإعتبار عند تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم هى :

١. التعرف على الطفل ذات الأداء المنخفض .

٢. ملاحظة ووصف السلوك المراد تعديلة.

٣. العمل على حل المشكلة داخل الصف (إجراء تقييم غير رسمي).

٤. قيام فريق خاص بالتقيم لإجراء تقيم رسمي .

٥. كتابة نتائج التشخيص .

٦. العمل على تخطيط برنامج علاجي . (**ماجدة السيد عبيد**، ٢٠٠١)

كما أن إكتشاف صعوبات التعلم يعمل على تزويد الطفل بالمساعدة اللازمه له مما يعمل على تنمية مهاراته لتساعده على استمرار حياته.

وهناك دراسات بمعاهد الصحة القومية تؤكد أن ٦٧٪ من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم وخاصة فى القراءة أصبحوا فى مستوى فوق المتوسط (Clark, M. D.,1997)

وهناك أسساً أخرى للتشخيص ذكرها **سيد أحمد عثمان** ١٩٩٠ والتى تقوم على

١. الوصف التفصيلي للصعوبة وما يرتبط بها من أعراض ومصاحبات.

٢. محاولة عما سجل كامل وافى عن تحصيل الطفل .

٣. من الضروري قبل محاولة إدخال مواقف تعليمية جديدة على الطفل مراعاه إمكانيات و قدرات الطفل التى تتناسب مع الموقف التعليمي .

٤. التأكد من سلامة الطفل الصحية من ناحية حواسة .

٥. وتناسقه وتآزره الحسي حركي وسلامة المخ .

كما أشار إلى وسائل أخرى لتشخيص صعوبات التعلم :

١. **الملاحظة:**

أن الملاحظة هي وسيلة المعلم لإكتشاف الكثير من العيوب فى القراءة والكتابة لدى المتعلمين فيستطيع ملاحظة الطفل بالقراءة وجلسته و حركات عينيه أثناء القراءة وعاداته وكل ما يتعلق بالنطق و الفهم و السرعة أثناء القراءة والكتابة، وكذلك حل المسائل الرياضيه وكيفيه حله لها خطوه بخطوة ...

والملاحظة التى تستخدم فيها البطاقات والجداول الخاصة بها أكثر دقة من الملاحظة العابرة

٢. السجلات المدرسية :

تشمل السجلات المعلومات التى توصل إليها القائم بالتشخيص عن الطفل الذي يعاني من صعوبة من حيث تقدمة فى دراسته المواد الدراسية المختلفة وفترات تغيبة عن المدرسة وإنتقاله من مدرسة إلى مدرسة أخرى وإتجاهه نحو القراءة والكتابه والرياضيات وإهتماماته المختلفة وتكيفه الإجتماعى، كما تشمل معلومات عن الظروف الاسرية للطفل.

٣. الاختبارات :

وهناك نوعان من الاختبارات يتم استخدامها فى قياس القدرات لدى الطفل الذي يعانى من صعوبات تعلم فى مثل هذه المواد.

إختبارات التشخيص التقديرية :

وهى أساليب عادية غير مفعله لجمع المعلومات اللازمه عن أحد الأطفال وحتى نحصل على معلومات عن مستوى المهارة لدى الأطفال فى الوقت الذي يعطي فيه الاختبارات تعطي معلومات محدده عن كل طفل و تتضمن تحقيق الأهداف الأتية :

- تحديد ما تم من تقدم فى نشاط محدد .
- ترسيغ مهارات المستوى الأساسي فى مادة ما .
- التصفية الفعلية لتحديد الأطفال الذين يمكن ان يستفيدو من خطة تعليمية محددة

اختبارات التشخيص المقننه :

أن معظم الأدوات المقننه يمكن تعريفها بانها تلك التى تتطلب معلومات تتعلق بالأداء العام فى علاقته بمجال المهارة مثل مستوى القراءة عند الطفل وهذا النوع من الاختبارات تعطى أول الأمر لعدد كبير من الأطفال ثم نستخدم درجات معيارية تقارن بين المجموعات التاليه لتحقيق بعض أو كل أهداف الاختبارات التقديريه بالإضافة إلى ذلك فهى مناسبة للأغراض الأتية :

١. تقويم البرنامج الجديد .
٢. مقارنه المجموعات المختلفة لتحديد فاعلية التدريس أو مادى دراسية معينة .

٣. وضع برامج تعليمية فردي للأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم و المشكلات الإنفعالية و المعوقات البدنية التى تعرقل التعليم المنظم داخل حجرة الدراسة والجماعات الكبيرة وفى جراءاتها الدقيقه لذا يفض إستخدامها إلى جانب استخدام الاختبارات التقديرية لتكوين النتائج الأكثر شمولاً ودلالة (سيد أحمد عثمان، ١٩٩٠)

ومن خلال هذا العرض تتضح أهمية التشخيص حيث أنه من أهم العمليات التى تسهم فى خفض حدة صعوبات التعلم، فمن خلال التشخيص يتم التعرف على الأسباب والعوامل الكامنة التى تتسبب فى حدوث صعوبات التعلم.

الفصل الثاني

صعوبات تعلم القراءة

- مقدمة .
- أولاً : مفهوم القراءة، وأهميتها، وآليات تعلم القراءة وشروط تعلمها
- ثانياً : مفهوم صعوبات تعلم القراءة .
- ثالثاً : مؤشرات صعوبات تعلم القراءة (المظاهر) .
- رابعاً : أنواع صعوبات تعلم القراءة .
- خامساً : خصائص الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة .
- سادساً : أسباب صعوبات تعلم القراءة .
- سابعاً : تشخيص صعوبات تعلم القراءة.

الفصل الثاني

صعوبات تعلم القراءة

مقدمـــة

تعد القراءة من أهم المهارات اللازمة للإنسان، حيث يبدأ تعلمها مبكراً غير أن الكثير من الأشخاص يتعلمونها فيما بعد، وأهميتها تكمن فى أننا لا نستغنى عنها فى الكثير من نشاطاتها المدرسية، و المهنية، والإجتماعية، خصوصاً وأن العالم اليوم يتطور بسرعة مذهلة، وأصبحنا نعتبر الأمي من لا يحسن استعمال تقنيات الإتصال الحديثة كالكمبيوتر و الإنترنت، فما بال الذي لا يحسن القراءة والكتابة ؟

لقد حاول الباحثون من مختلف التخصصات تعريف عملية القراءة، غير أن كل واحد منهم حسب تخصصه ومنطلقاته النظرية، فنجد تعاريف تربوية وأخرى نفسية عصبية وكذلك تعاريف قدمها المختصون فى علم نفس اللغة .

ويتناول هذا الفصل مفهوم القراءة وأهم النظريات التى تناولت القراءة وشروط إكتسابها كمهارة والقدرات التى تتدخل فى إكتساب هذه المهارة، إلى جانب مفهوم صعوبات تعلم القراءة ومؤشراتها وأنواعها، ومحكات التشخيص الخاصية بصعوبات تعلم القراءة وخصائص الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة .

أولاً : مفهوم القراءة وأهميتها وآليات تعلم القراءة وشروط تعلمها

١. مفهوم القراءة :

تبدأ القراءة فى السن المبكر بشكل بسيط لا يتعدى التعرف على الحرف و الكلمات المكتوبة وترجمتها إلى أصوات، إلا أنه قد تتطور مفهوم هذه العملية وأصبح ينظر إلى القراءة على أنها عملية معقدة مما جعل العلماء يختلفون فى تحديد مفهوم القراءة الخاص بهم .

ترى Guerra (١٩٩٥) أن القراءة لا تتمثل فى إدراك الحروف وفهم معنى بل

هي تحليل وتركيب معقد هدفها بلوغ معنى جيد إنطلاقاً من التعبير اللغوي، وهذا لا يتحقق إلا إذا كانت هاتان العمليتان متكاملتان

إنطلاقاً من هذا، يُبرز هذا التعريف التكامل بين العمليات، وهذا ما يمكن الطفل من القراءة وبالتالى القدرة والسرعة فى ترميز الشكل للنص .

فسرعة القراءة تؤثر على فهم القارئ، والقراءة المتقطعة تسبب تحطم الصورة الصوتية للكلمة من ناحية التركيب، وهذا ما يؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة ويجعل عملية الإستيعاب والتقييم صعبة للحفاظ على الفهم .

وقد أشار نبيل عبد الفتاح حافظ ١٩٩٨ إلى أن القراءة عملية للتعرف على الرموز التى تستدعى معانى قد تم تكوينها من خلال الخبرات السابقة للقارئ فى صورة مفاهيم وكذلك إدراك مضمونها، والملاحظ أن هذا التعريف يركز على الخبرات السابقة وتأثيرها فى التعرف على رموز النص المكتوبة إلا أن التعريف لم يتناول العمليات المعرفية التى توف لفهم النص .

أما Goodman & Gray 1998 فقد عرفا القراءة على أنها عملية مركبة تتكون من العديد من العمليات المتداخلة التى تسمح للقارئ بالوصول إلى المعنى المقصود الذي ذكره الكاتب وإعادة تنظيمه والإستفاده منه .

ويفسر Andrieux ، كتمثيل للمعنى المتضمن للنص المقروء إلا أنه لم يوضح طبيعة الخطوات والمراحل التى يؤديها القارئ حتى يصل إلى الفهم .

كما يعرف Plaza 1999 القراءة على أنها عملية إكتساب الطفل جميع القواعد الخاصة بتجميع الحروف بحركاتها الصوتية لإنتاج وحدات مقطعية، وعليه أن يتعلم تخزين المعلومات على هيئة كلمات حتى ينطقها .

وأيضاً يعرف كل من Leybaert & Alegria ١٩٩٧ القراءة على أنها نشاط معقد يتطلب تداخل عدة آليات للمعالجة تتضمن التعريف على الكلمة، معرفة الكلمات، التعرف على المعنى والإندماج التركيبي للدلالة .

يتضح مما سبق أنه رغم الإختلاف الواضح بين تعريفات القراءة إلا أنه يوجد إتفاق على أن القراءة تعتبر محاولة لإيجاد الصلة بين اللغة الشفهية و الرموز المكتوبة، حيث تتكون اللغة الكلامية من المعانى و الألفاظ التى تؤدي للفهم .

ويمكن من خلال التعريف استخلاص ما يأتي :

- أن للقراءة ثلاث جوانب هى المعنى الذهنى، اللفظ الذي يؤديه، الرموز المكتوبة .
- أن للقراءة عمليتين متصلتين :

١. الإستجابات الفسيولوجية لما هو مكتوب .

٢. عملية عقلية لتفسير المعنى وتشمل التفكير و الإستنتاج .

٢. أهمية القراءة :

تعد القراءة أهم وسائل الإتصال البشري، فيها ينمي معلوماته ويتعرف على الحقائق المجهولة، وهى مصدر من صادر سعادته وسروره، وعنصر من عناصر شخصيته فى تكوينه النفسي، وهى خير ما يساعد الإنسان على الغير، ولعل ما يثبت ما ذكر ، أن كثيراً من العلماء والمفكرين نبغوا فى مجالات العلوم دون أن يدخلوا المدارس، ونالوا الشهادات العلمية، وكان طريقهم إلى ذلك القراءة وهذه الحقيقه تبدو واضحه إذا تذكرنا تأكيد التربويين على مهارات التعليم الذاتى، والذي تعد القراءة الفعالة الوسيلة الناجحة له .

وعلى الرغم من تعدد الوسائل الحديثة للإتصال البشري، ولا تزال الوسائل السمعيه المرئيه الطريقة الأولى فى نقل المعارف، والقراءة من الفنون الأساسية للغة وهى الخطوة الرئيسية الهامة فى تعلم اللغة الحيه ولذا ينبغي أن تكون الأساس الذي تبني عليه سائر فروع النشاط اللغوي من حديث استماع وكتابة .

ونظراً لأهمية القراءة فى حياة الفرد والمجتمع على حد سواء وإعتماد العملية التعليمية عليها، فقد تناولها التربويين بالدراسة والبحث منذ أوائل القرن العشرين وحتى يومنا هذا مما أدى إلى تغير مفهومها تغيراً واضحاً، حيث أصبح مفهوم القراءة مبنياً على التعرف والنطق، الفهم، النقد و الموازنة وحل المشكلات.

٣. آليات تعلم القراءة :

تميز النماذج النظرية لفهم كل الأليات التى تساعد على تعلم القراءة بين عنصرين فى معالجة النص ....

١- عمليات فك الترميز : تسمح بالتعرف على الكلمات المكتوبه إنطلاقاً من التحليل والمعالجة البصرية .

٢- عمليات الدمج المرتبطه بالفهم : تدخل فى تركيب الوحدات كالجملة، الفقرة، النص، تسمح هذه الآليات بالتعرف على الكلمات المكتوبة ومعالجة اللغة الشفاهية . (**سهام دحال**، ٢٠٠٥)

أ ـ التعرف على الكلمات :

تعمل آلية التعرف على الكلمات بطريقتين : ـ

- التجميع : تجرى عملية التعرف على الكلمات بعد فك الترميز الفونولوجى لأن الخطوط الكتابية تتحول إلى حروف وفقاً لقاعدة التخاطب كما أن التجميع يسمح لتمثيل فونولوجى ذو مدخل معجمي .

يتطلب استعمال هذه الطريقة في القراءة وجود وعى بأن اللغة تتركب من معانى وأن هذه المعانى مقدمة على شكل حروف، عند تجميع هذه الحروف نركب مقاطع Syllable وترابطها مع بعضها البعض يؤدي إلى تكوين كلمات ثم جمل لنصل إلى النص .

- التخاطب : حسب ما هو ظاهر مباشرة بين الكلمة عموماً بدون وظيفة فونولوجية، كما أن طريقة التخاطب تنسق بين معنى الكلمة والنشاط البصري .

يسمح بإستعمال هذا الطريق بإنقاص الضغط الضروري لفك الترميز، لتكريس أكبر قدر ممكن من العناصر المعرفيه داخل بنيه نحويه للنص .

يستعمل القارئ الناضج الطريقتين معاً للقراءة بصفة نشيطة وفعالة، أما بالنسبة للطفل الذي يعانى صعوبات فى القراءة، فهو يشكو من عدم توازن فى استعمال الطريقتين مع صعوبة أكثر استعمال طريقة على حساب للأخرى، من هنا استطاع الباحثون التعرف وإستخلاص بعض أنواع صعوبات تعلم القراءة وهذا استنادا لنوعية القراءة و طريقة القراءة. (**سهام دحال**، ٢٠٠٥)

ب ـ الفهم :

يتقدم العمر الزمنى و العمر العقلي للطفل ويبدأ فى تحسين قدرته على القراءة وبالتالى يفهم ما يقرأه وحتى يتمكن الطفل من ذلك عليه القبام بإستخدام الآليات الأتيه . . . .

- التعرف على المفردات ومعرفة معنى الكلمة يكون مهماً حيث أن العلاقه إرتباطيه بين التعرف على المفردات و كفاءة القراءة .

- معرفه قواعد النحو .. إن معرفه قواعد النحو البسيطة الخاصة بتركيب الجملة والقدرة على توظيف مختلف الكلمات مهمة لتكوين و تفسير النص بشكل صحيح.

٤. طرق تعلم القراءة :

توجد ثلاث طرق لتعليم القراءة وهى على النحو التالى :

١- الطريقة التحليلية ويتفرع منها (طريقة الحروف ـ الطريقة الصوتية ـ الطريقة المقطعية)

٢- الطريقة الكلية ويتفرع منها (طريقة الكلمة ـ طريقة الجملة)

٣- الطريقة المزدوجة .

وسيتم عرض كل منهما بشكل مفسر .

أ) الطريقة التحليلية :ـ

وبها أكثر من طريقة فرعية ومنها:

١ـ طريقة الحروف (الطريقة الهجائية) :

يبدأ الطفل فى هذه الطريقة بتعلم الحروف الهجائية وأسمائها و أشكالها وبالترتيب الذي هى عليه (ألف، باء، تاء ـ......إلخ) ولذلك سميت الطريقة الهجائية، ويسير المعلم فى تدريسها على النحو التالى ...

- ينطق المعلم الحرف المكتوب على السبورة أمام المتعلمين ويقوم المتعلمون بالترديد وراءه ويكرر ذلك عدة مرات وقد يكتب المعلم عدداً من الحروف حسب قدرة الأطفال ويقرؤها بالتسلسل، ويقوم الأطفال بترديدها خلفه (أ، ب،ث،.....إلخ) عدة مرات، ثم يسألهم عن أشكالها، ثم يقوم بالعملية المخالفة بين مواقع الحروف ثم يسأل عنها ليتأكد من معرفتهم لها.
- يقوم المعلم بتدريب الأطفال على كتابتها حتى يتقنوها.
- ينتقل المعلم إلى مجموعة أخرى من الحروف وهكذا حتى النهاية، مع

التركيز على أهمية الترتيب لهذه الحروف، وهو بهذه الطريقة يتبع الطريقة الجمعية عند القراءة والأسلوب الفردي عند الكتابة .

ولقد سادت هذه الطريقة زمناً طويلاً لما فيها من مزايا أهمها .....:

- أنها سهلة على المعلم لأنها تتم بالتدريج والإنتقال في خطوات منطقية .
- أنها الطريقة المثلى التي يألفها أولياء الأمور، لأنهم تعلموا بها، ولذلك فإن هؤلاء لا يتحمسون لغيرها ولا لأي تغيير يطرأ عليها . .
- أنها تمكن من السيطرة على الحروف الهجائية في ترتيبها، مما يجعله قادر على التعامل مستقبلا مع المعجم اللغوي .
- يتمكن الطفل بهذه الطريقة من تركيب كلمات مستقلة لأنه يتملك أسس بناء هذه الكلمات وهي الحروف.

ولكن يأخذ عليها بعض العيوب أهمها.....

- أنها تخالف الطريقة الطبيعية لتعليم الأطفال، إذ أنها تبدأ من الجزء إلى الكل ومن المجهول إلى المعلوم بينما الطفل عكس ذلك .
- يتعلم الطفل الحروف دون أن يدرك وظيفتها، ويظل مدة طويلة يحفظها حفظاً ببغاوياً.
- تعود هذه الطريقة الأطفال على الطريقة البطيئة، لأنها قائمه على التهجي حرفاً حرفاً، وعلى قراءة الجملة كلمة كلمة، ويترتب على هذا عدم إدراك الجمل تماماً.
- يتعلم الأطفال من خلال الطريقة رموز لا معنى لها.
- يستغرق الإنتقال بالطفل من الحروف إلى الكلمات إلى الجمل وقتاً طويلاً.
- لا تتيح هذه الطريقة للطفل التصور البصري للشكل المكتوب .
- ليست في هذه الطريقة مراعاة لقدرات الطفل .
- تقيد هذه الطريقة الطفل وإنطلاقة في الحديث .
- تقوى هذه الطريقة القدرة على التهجي لدى الطفل إلا أنها لا تقدره على القراءة الصحيحة .

٢ ـ الطريقة الصوتية :

يبدأ الطفل في هذه الطريقة بأصوات الحروف مباشرة بدلا من أسمائها، لذا

فهى تقتصر على مرحلة تعلم الحروف نفسها، ويتبع فى تدريسها الخطوات الآتيه:

يكتب المعلم الحرف الأول (أ) أمام الأطفال، أو يعرضه على بطاقة بخط كبير واضح مع صورة (الأرنب) مثلاً ويقول وهو يشير إلى الحروف «» ألف همزة وفتحة

(أ) والأطفال يرددون خلفه، ثم ينتقل إلى الحروف الأخرى، ويستطيع المعلم أن ينتقل إلى الحروف منفصلة ثم مجتمعة كأن يقول

دال فتحة ـ دَ، راء فتحة ـ رَ، سين فتحة ـ سَ، ويقول دَرَسَ، وهذه الطريقة تتيح للمتعلم أن يتعلم ثلاثمائه وأربعة وستين صوتاً، ولا ينتقل المعلم بالأطفال فى كثير من الأحيان إلى تكوين كلمات إلا بعد إمتلاك الأطفال عدداً كثيراً من الأصوات .

تمتاز هذه الطريقة بمزايا الطريقة السابقة مضافاً لها...

- أنها تربط مباشرة بين الصوت والرمز المكتوب .
- أنها تدرب الطفل على الأصوات المختلفة .
- أنها ضرورية ولا بد منها فى تعليم القراءة .

لكن تكتنفها عيوب الطريقة السابقة أيضاً مضافاً إليها :

- يصيب الأطفال الذين يتعلمون بهذه الطريقة إضطراب صعوبات تعلم القراءة، وذلك فى الكلمات .
- كثير من الأطفال يصعب عليه ربط الأصوات بالكلمات ثم تعميمها على كلمات أخرى .
- تترك عند الطفل عادات سيئة فى النطق كمد الحرف زيادة عن المطلوب، أو عدم التفريق بين المد و غيره .

لقد بذل المعلمون جهوداً كبيرة حيث أنه هناك من أخذ عن هاتين الطريقتين فاستخدموا المكعبات التى تعبر عن الحروف، والصورة والرسومات، وطلبوا من الأطفال الكتابة على الرمل، واللعب بالصلصال، إلا أن هذا لم يغير من قيقة أنهما ثقيلتان عن المتعلم (huey، ١٩٩٠)

٣ـ الطريقة المقطعية :

تعتمد هذه الطريقة على مقاطع الكلمات، وتجعل منها التعليم وحدات لتعلم القراءة للمبتدئين بدلاً من الحروف والأصوات، ولذلك سميت بالطريقة المقطعية

وهى حاولة لتعليم الطفل القراءة عن طريق وحدات لغوية أكبر من الحرف. والصوت، ولكنها أقل من الكلمة .

تتكون الكلمة العربية غالباً من مقطعين فأكثر، والطفل بهذه الطريقة يتعلم عدداً من المقاطع ليؤلف بها الكلمة .

ومن المعلوم أيضاً، أن الكلات ذات المقطع الواحد، فى العربية قليلة مثل (من ـ ما، فى، لم، اخ ،اب) وأن كثيراً منها لا يمكن تقديم صور موضحة لها، لذلك كانت هذه الطريقة صعبة على الأطفال وفى العادة، فأن هذه الطريقة تبدأ بتدريب الأطفال على كتابة حروف العلة مع لفظها، وذلك عن طريق كلمات تتضمن هذه الحروف، وصور تمصل هذه الكلمات، ويتكرر نطق المعلم لهذه الكلمات ولأصوات الحروف حتى يتقنها الطفل .

استخدام حروف العلة يهدف فى البداية إلى إستخدام حروف المد لتوضيح أصوات بقية الحروف الهجائية، ومن ثم يمكن أن يبنى بحرف واحد ومد ومقاطع مثل (با، بو، بي) ونتيجة هذه المقاطع الحاصلة لكل حرف، تتاح الفرصة للطفل أن ينطق هذا الحرف أكثر، وبدرجة أكبر، وحتى يثبت لدى الأطفال صوت الحرف ونطقة بطريقة أدق، يلجأ المعلم إلى تقديم مقاطع للأطفال ذات معنى مهم عندهم مثل (بابا، ماما، سوسو....)

ولهذه الطريقة مزايا و عيوب نجدها على النحو التالى :

- طريقة جزئية فى منهجها و أسلوبها .
- أن المقاطع ذات المعنى فى اللغة العربية قليلة، وبناء على هذا فإن المعلم مضطر لإختيار مقاطع لا تدل على معنى مثل (نا، نو، نى) وبالتالى ربما كانت هذه الطريقة أكثر نفعاً فى لغات تكثر فيها المقاطع .
- هذه الطريقة ثقيلة على الأطفال، لأنها تلقى عليهم عبئاً لا يحتمله فى الفترة الأولى من تعلمه القراءة لأنها تلزم الطفل أن يتذكر مقاطع الكلمات فإن لم يستطيع تذكرها لا يستطيع أن يفهم المقاطع الجديدة(smith ، ١٩٩٤)
- تشترك هذه الطريقة مع سابقتيها فيما أخذ عليها من عيوب و نقد.
- ينصب هم هذه الطريقه على أجزاء من الكلمة المفردة، وهى المقطع الذي في النهاية لا يؤدي معنى للطفل فلذلك تبعث فيه السآمة و الملل .

ب) الطريقة الكلية :-

تضمن أية طريقة فى التدريس أكبر قدر من الوضوح فى المعنى تعد طريقة جيدة وناجحة بالنسبة للطفل، ومما لا شك فيه أن الطريقة الكلية تحقق هذه الميزة إلى حد كبير، إضافة إلى هذا فإن الطريقة تتوافق مع عملية الإدراك التى يمر بها الإنسان، إذا هو فى طبيعته يبدأ بإدراك الأشكال بشكل كلى، ولا يدرك أجزاءها أول مرة (بناء على النظرية الجشتالطية) ويصوغون هذه الطبيعة بأن الجزء نفسه لا قيمة له لإنتمائه لكل يربط به، فالحرف لا معنى له نفسه ولا دلالة إلا فى إطار الكلمة التى ينتمي إليها، والكلمة التى ينتمى إليها والكلمة أيضاً قد تحمل معنى، ولكن معناها الدقيق لا يتضح إلا مع موقعها فى الجملة، ولذلك كانت هذه الطريقة فى تعليم القراءة أنسب لنمو المتعلم، وأقرب إلى طبيعته، علاوة على شعور الطفل بأنه يقرأ شئ ذا دلالة، فيتولد لديه الدافع الذاتى، ولهذه الطريقة عدة أشكال منها

طريقة الكلمة :

يبدأ الطفل فى هذه الطريقة أيضاً طريقة (إنظر و قل)، بتعلم القراءة عن طريق الكلمة لا الحرف ولا الصوت ولا المقطع، ومع أنها تبدأ عن طريق تعلم الوحدات اللغوية كسابقتها إلا أنها أوسع منها، ولها معان يفهمها الطفل، ففى هذه الطريقة يقوم كثير من المعلمين بتعليم طريقة الكلمة الكلية من خلال استعمال الصور ، والبطاقات، ويتبع فى تدريسها ما يلى :-

- يتطق المعلم بتكرار نطق الكلمة عدة مرات لتثبيت صورتها فى أذهان الأطفال .
- يتدرج المعلم فى الاستغناء عن الصورة المرافقة لهذه الكلمات حتى يصبح الطفل قادراً على التعرف على الكلمة، و يميزها دون الاستعانة بالصورة .
- يقوم المعلم بتحليل الكلمة إلى حروفها، حتى يستطيع الطفل التمييز بين الحروف **و تمتاز هذه الطريقة بما يلى ...**

- يبدأ الطفل فيها بتعلم ما له دلالة ومعنى .
- تتماشى هذه الطريقة مع طبيعة إدراك الطفل، لأن الكلمة فى ذاتها كل وليس جزءاً.

- تزود الطفل بثروة لغوية يمكن الإفادة منها .
- هى أسرع فى تعلمها من الطرق السابقة، لأنها تخلق عند الأطفال الدافعية والرغبة.
- تربط هذه الطريقة بين اللفظ و المعنى .

ومما يأخذ عليها ما يأتى ....:

- أنها لا تستند دائماً على اسس من الإعداد فيما قبل مرحلة القراءة.
- يدخل فيها عنصر التخمين بشكل أكبر .
- تجعل الطفل يخلط بين أشكال الكلمات المتقاربة نحو (قال، فال، مال، نال) لأنها تعتمد على شكل الكلمة .
- قد يعجز الأطفال عن قراءة الكلمات الغريبه أو غير المألوفة.
- ينتاب هذه الطريقة العجز الواضح فى لقدرة على التحليل لأن الأطفال لا يدركون كل العناصر فى الكلمة، بل ربما يتجاهلون هذه الحروف وأصواتها. (martin . ١٩٩٤)

طريقة الجملة:

ظهرت هذه الطريقة نتيجة الإنتقادات التى وجهت إلى طريقة الكلمة، وتعد الجملة فى هذه الطريقة الوحدة التى يتم بها تعلم القراءة وتقوم على الأسس التالية...

- **إعداد جمل قصيرة من قبل المعلم مما يألفه الطفل و كتابتها على السبورة أو على بطاقات، وقد تؤخذ الجملة من أفواه الأطفال .**
- **ينظر الأطفال إلى الجملة بإنتباه وتركيز ودقة .**
- **ينطلق المعلم الجملة وينطقها الأطفال وراءه جماعات ورادي مرات كافية، ثم يعرض جملة أخرى تشترك مع الأقوى فى بعض الكلمات من حبث المعنى و الشكل ويتبع فيها ما فعله فى الأولى**
- **يعد عدة جمل يبدأ في تحليل الجمل ويختار منها الكلمات المتشابهة لتحليل الحروف ويجدر بالمعلم هنا ألا يتعجل فى عملية التحليلوألا يبطئ فيها .**

وتمتاز تمتاز هذه الطريقة بما يأتى :

- أنها تقدم للأطفال شيئاً ذامعنى .
- تقوم هذه الطريقة على أساس نفسي تبدأ بالكليات دون التركيز أول الأمر على الجزئيات وتستند هذه الطريقة على استغلال خبرات الأطفال واستخدام الكلمات الشائعة فى حياتهم اليومية .
- يقل الحدس والتخمين فيها عما هو فى طريقة الكلمة .
- تعمل هذه الطريقة على إتيان بالطفل فى تحدثه و تعبييره فى لغته الشفوية و الكتابية .

ومما يؤخذ عليها ما يأتى ....:

- تسمح للمعلم أن يهمل عملية تحليل الكلمات إلى حروف، حيث فى هذا الإهمال يتعين على الطفل قراءة كلمات جيدة .
- تعرض الجمل وتقرأ على أسماع الأطفال بطريقة آليه وبالتالى إذا إنتقل الطفل من الجملة فيها كلمات موجودة فى الجمل التى من قبل كان لا يمكنه التعرف إليها .
- تحتاج هذه الطريقة في تعليم القراءة للمبتدئين امتدادً لطريقة الكلمة، لأن إتخاذ القصة أساساً فى هذه الطريقة إنما يتركز على تحليلها إلى جمل ، وبعد ذلك إتخاذ الجملة عنصراً فى عملية التعليم . (**سهام دحال**، ٢٠٠٥)

الطريقة المزدوجة (التحليلية ـ التركيبية):

يتبين من خلال استعراضنا لطرق التدريس السابقة أن لكل طريقة مزايا و عيوب، وأنه ليس هناك طريقة واحدة تتمتع بكل المزايا، فإن فى الإتجاه الحديث يسعى إلى الجمع بين أكثر من طريقة وبمعنى ان يؤخذ من كل طريقة مزايا وترك مساوئها قدر الإمكان لذلك إرتائ المتخصصون ذرورة الاستفادة من كل طريقة سواء كانت كلية أو جزئية ومن ثم تتبلور فكرة الطريقة المتبعة حالياً فى التدريس، وهى الطريقة التركيبية ـ التحليلية التى من أهم عناصرها ما يأتى . . . :

- تقدم للأطفال وحدات معنوية كاملة القراءة، وهى الكلمات ذات المعنى

وينتفع الأطفال بمزايا طريقة الكلمة.

- تقدم لهم جملاً سهلة تشترك فيها بعض الكلمات وبهذا ينتفعون بطريقة الجملة .
- أنها معينة بتحليل الكلمات تحليلاً صوتياً للتعرف على أصوات الحروف وربطها برموزها، وبهذا تستفيد من الطريقة الصوتية .
- أنها تعنى فى إحدى مراحلها بمعرفة الحروف الهجائية رسماً وإسماً، وبهذا تنتفع بمزايا الطريقة الأبجدية .
- تخلصت هذه الطريقة من العيوب التى لحقت بالطريقة السابقة .ومن الأمور التى تزيد من فاعليتها كأسلوب فى تعليم القراءة للمبتدئين كونها تبدأ بما هو مستخدم فى حياة الطفل، حيث تستسهل خطواتها بإختيار كلمات قصيرة مما يألفه الطفل ،تستغل الصور الملونه والنماذج، و الحروف الخشبية وغيرها من الوسائل أستغلالاً وافراً مما يتضمن لهذه الطريقة عنصر التشويق و الرغبة .

- وتقوم هذه الطريقة كما يرى " عبد العليم إبراهيم (٢٠٠٢) " على أسس نفسية ولغوية أهمها . . .

- إدراك الأشياء جملة .
- الجملة هى وحدة المعنى، وإن الكلمة هى الوحدة المعنوية الصغرى .
- القراءة عملية إلتقاط بصري للرموز الكتابية وليست تخميناً أو حدساً فمعرفة الحروف أساس مهم فى هذه العملية.
- تفيد التجارب أن الوقت المستغرق فى الإلتقاط البصري للحرف هو الوقت نفسه المستغرق فى إلتقاط الكلمة كلها .

مراحل تعليم القراءة بالطريقة المزدوجة :

استخدم هذه الطريقة يستلزم أن يسير المعلم بالأطفال على وفق خطوات أربع لابد من أن يسلكها متدرجة واحدة تلو الأخرى، بحيث تمهد المرحلة السابقة لى المرحلة اللاحقة وتدخل فيها المراحل كما يلى

- مرحلة الإعداد والتهيئة .

-مرحلة التعريف بالكلمات والجمل.

- مرحلة التحليل و التجريد .

- مرحلة التركيب .

٥. شروط تعلم القراءة :

أ) الشروط الإجتماعية :

أثبتت عدة دراسات أن المستوى الإجتماعى للطفل يعد عامل مهم لتعلم الطفل، بحيث أثبتت دراسة أقامها مختصون بعلم النفس المدرسي أن هناك فروقاً بين الأطفال الذين ينتمون إلى مستوى إجتماعى عالي والأطفال الذين ينتمون إلى مستوى إجتماعى منخفض، حيث أن أطفال الفئة الأولى يقرؤون أفضل من الفئة الثانية .(mialart , 1975)

ب) الشروط العائلية :

يولى أولياء الأمور إهتماماً كبيراً لتعليم الطفل القراءة، فهذا يحفز الطفل ويجعله يتوجه نحو القراءة، فيعتبر الوالدين كقدوة يتبعها الطفل فإذا كان الوالدين يواظبان على القراءة فسيقتدى بهما الطفل .

جـ) الشروط الإدراكية :

ـ الإدراك البصري :

قبل البدء بتعلم القراءة على الطفل أن يكون صحيح البصر، قادراً على توجيه وتركيز بصره حتى يستطيع أن يرى ما يقع تحت بصره واحاً كاملاً كما يجب أن يكون قادراً على التمييز بين الأجزاء صغيرة مرتبه كالتفريق بين " د " و "ذ» والتفريق بين كلمتين كتقاربتين ثل " قائم ″و " نائم " كما أن قدرة العين وإعتبارها الإتجاه الصحيح أثناء الرؤية ضرورة لابد منها قبل البدء فى تعلم القراءة. .

ـالإدراك السمعى :

إن أى يطرأ على حاسة السمع يكون عائقاً فى تعلم القراءة، لأن السمع يسمح للطفل بمراقبة النطق بحيث يقول piaget ١٩٤٨ أن السمع والصوت مرتبطان

بالنسبة للطفل العادى وهذا الأخير يضبط تصويته على الحوادث الصوتية التى يدركها .

نجد الطفل الذي يعانى من خلل في السمع غير قادر على التمييز بين أصوات الكلمات المختلفة، وبالتالى أصبح عاجزاً عن ضبط هذه الأصوات برموزها الكتابية .

د) الشروط الحركية

توجد علاقة وثيقة بين البيئة الزمانية ـ المكانية والتصور الجسدي والقراءة من جهة والكتابة من جهة أخرى، أقيمت عدة دراسات على مجموعة من الأطفال الذين يملكون تصوراًجسدياً سيئاً عن ذويهم، أو لديهم بنية مكانية زمانية سيئة والذين ينجزون الحركات والإشارات المطلوبة فى الإعتبار إنجاز خاطئاً يعانون من صعوباتفى اللغة المكتوبة.

هـ) الشروط المتعلقة باللغة :

اللغة مجال واسع، ويجب التأكيد على نقاط هامة :

ـ الوظيفة الرمزية :

الوظيفة الرمزية تسمح بوضع العلاقة بين المضمون الحقيقي بالمقاصد أو الفكر أو الصور المعبرة عنهم أى بالأصوات والحركات وحتى الأشياء، أما Delacroix ١٩٧٥ فيعرفها بأننها الترميز من الدرجة الثانية، لذلك تكون الوظيفة الرمزية لدى الطفل متصورة بصفة كافية ليستطيع أن يتعلم القراءة .

-الإتصال

هو القدرة على استقبال وفهم المرسلة الموجودة فى النص المكتوب، وبالتالى اللغة المكتوبة تمثل المرحلة الثالثة بعد المرحلتين الأساسيتين هما اللغة المتمركزة حول الذات واللغة الإجتماعية .

و) الرصيد اللغوى..

يتطلب الدخول فى عالم اللغة المكتوبة المظهر الكمي للغة، إذا أن امتلاك الطفل رصيد لغوي غنى و متنوع بفتح له أبواب الكتب فى فهم المفردات وتخزينها فى ذاكرته .

ز) الشروط المتعلقة بمستوى الذكاء

أثبت الطبيب simon أن نسبة الذكاء (٩٥) تتوافق مع العمر الملائم لتعلم القراءة حيث توصل إلى هذه النتائج بعد دراسة قام بها على أطفال أسوياء وأخرين غير أسوياء حيث طبق عليهم بنود إختيار القراءة فوجد أن الأطفال ذوي عمر عقلي يساوي أو يفوق (٦ سنوات) يستطيعون قراءة مقطع فأكثر، وأن الأطفال ذوى عمر عقلي ما بين (٧ : ٨ سنوات) .

ح) سن تعلم القراءة

إن أفضل مرحلة للبدء فى تهيئة الطفل لتعلم القراءة هى حوالى سن السادسة، هذا يعنى أن الطفل فى هذا السن قد وصل إلى مرحلة من النضج حيث يبدأ الطفل فى تعلم القواعد الأساسية للقراءة قبل سن السادسة (الأطفال الأذكياء) .

٦ - مهارات الأطفال :

إن الطفل فى الصف الدراسي الأول الإبتدائي وحتى الصف الثالث يكتسب مهارات القراءة بسهولة ودون إرهاق إذا كان مهيئاً من الناحية العقلية والجسدية، وفيما يلى أهم المهارات التى يستطيع أن يكتسبها الطفل خلال الثلاث سنوات الأولى من الدراسة الإبتدائية .

مهارات القراءة للصف الأول الإبتدائي :

تتكون لدى الطفل فى نهاية الصف الأول المهارات التالية :

- الإلمام بجميع حروف الهجاء و أشكالها .
- الربط بين الكلمة و الصورة والتعرف على الكلمات الجديدة بالصور.
- التميز الصوتى بين الحروفوالتميز البصرى بين أشكال الحروف
- أن يقرأ الطفل الجمل المتكونة من كلمتين أو ثلاثة أو أربع كلمات .
- أن يعرف الطفل الحركات القصيرة (والفتحة، الضمة ،الكسرة) والحركات الطويلة (المد بالألف والمد بالواو و المد بالياء) وكذلك إخراج الحروف من مخارجها .
- أن يعرف الطفل قراءة الكتاب المقرر بإتقان .

- أن يتمكن الطفل حتى نهاية السنة الأولى قراءة ما لا يقل عن ٣٠٠ كلمة من الكلمات المألوفةالتى تعبر عن واقعة وملاحظاته

٧- نماذج إكتساب مهارة القراءة

من أهم نماذج إكتساب مهارة القراءة لنموذجين صممهما SEYMOU1986 ويحتوى كل منهما على استراتيجيات توضح الطريقة التى يستخدمها الطفل للتمكن من القراءة .

أ) **النموذج التطوري لإكتساب القراءة** FRITH 1985 :

يصف هذا النموذج بعض أنواع الإستراتيجيات التى يجب أن يتعلمها الطفل حتى يتمكن من إجادة القراءة، حيث يوضح النموذج ثلاث استراتيجيات للتعرف على الكلمات المكتوبة وهى على النحو التالى :

الاستراتيجية الخاصة بالمعالجة الكلية للكلمات:

تتميز هذه الاستراتيجية بالمعالجة الكلية للكلمات، والتى تكون من نوع صري فقط حيث يؤكد FRITH أن هذه الاستراتيجية تتم فيها عملية التخزين على الشكل البصري الذي يعتبر العنصر الأهم و الأول فى المرحلة الأولى من القراءة ليسمح بعد ذلك يتطوير المفردات البصرية بمعنى ان هذه الاستراتيجية تعتمد عللى المعالجة البصريةللكلمات لهذا فالأطفال يستعينون بوجودخطوط و سمات نرئية بارزة كالحرف الأول دون الأخذ فى الإعتبار يترتيب الحروف والعوامل الفونولوجية أنه لا يزال يجهلها . .

الاستراتيجية الحرفية :

تعتمد على إعادة فك الترميز للطفل يقوم بمعالجة فونولوجية يتعرف على الأصواتوتتطلب هذه الاستراتيجية معرفة الحروف المنظمة فى سلسلة مكتوب فيها حروف بنفس تنظيم الكلام أى كما يسمعها، وهذه الاستراتيجية تتكون من ثلاث مكونات

مرحلة التحويل الخطي الحرفي :

وهى تعتمد على معالجة بنية العلاقة بين الشكل الحرفى والخطي لهذا فهي

تتطلب معرفة تقطيع الكلمات إلى حروف (الوعى الفونولوجي) ومعرفة الحروف الأبجدية (ENNI, 1989)

فالمبتدئ فى القراءة ينطق الحروف وأحد تلو الأخر محاولاً الإحتفاظ بها أثناء معالجة الحروف التالية، ثم يجمع كل الحروف بطريقة تجعله يحصل على تكوين صحيح للكلمة.

مرحلة التجميع الفونولوجي :

يوجد فى هذه المرحلة استراتيجيات من نوع تماثلى حيث يكون التجميع الفونولوجى إلى جانب وحدات توسطية بين الكلمة و الحرف ويتم ذلك بإسترجاع المفهوم المراد من ذاكرة الكلمات المتشابهة، ويحتاج المبتدئون إلى القدرة على فك الترميز للتمكن من تطوير قراءة الكلمات بالتشابه (Goswami , 1992)

مرحلة التماثلات الكتابية :

يتطلب إكتساب مهارة القراءة معرفة الحروف الأبجدية وربط شكل الحروف وصوته وحينما يتعلم الطفل فك الترميز يعمل كل من النظام البصري والنظام السمعى معاً وفى هذه المرحلة يعالج الطفل الحروف ويربطها بصوتها إلا أنه تظهر خلال هذه المرحلة صعوبات بسبب الكلمات التى تحمل حروفاً متماثلة صوتياً.

الاستراتيجية المعجمية :

فى هذه الاستراتيجية توجد ثورة لغوية واسعة وقدرة على التجميع قائمة على التجميع قائمة على النظام للمعلومات أكثر تقدماً من الإيجابية، ويشير monton ١٩٨٩ إلى أن هذه الإستراتيجية تختلف عن الاستراتيجية اللوجوجرافية فتعالج الصور عن طريق النظام المرسوم .

ووفقاً لهذا النموذج تعود صعوبات تعلم القراءة إلى عدم القدرة على اكتساب الاسترتيجية الأبجدية .

ب) نموذج ثنائي الأساس لإكتساب القراءة :

تعتبر القراءة فى هذا النموذج نشاط لمعالجة المعلومات ويتكون من مجموعة مكونات مختلفة تصف تدفق المعلومات من مركب لأخر.

وينقسم هذا النموذج إلى ثلاث مراحل تتضح فيما يلى :

- المرحلة المرئية :

تهتم هذه المرحلة بالتحليل البصري ومعرفه الأشكال الخطية المتعارف عليها كالحروف و الكلمات .

المرحلة الفونولوجية :

تختص بإنتاج الكلام وتتكون من شقين

- شق المفردات وله علاقه بالحصيلة اللغويه المخزنة على شكل فونولوجى .
- شق فونيمي ويختص بتحليل الكلام إلى وحدات اى حرف ومجموعة من الحروف (Seymour , 1996)

المرحلة الدلالية .

تعتمد هذه المرحلة على تحليل المعنى الدلالى ، فهى أساس للفهم المعبر عنه بالكلام .

ثانياً : مفهوم صعوبات تعلم القراءة :

إن الطفل المصاب بصعوبات القراءة هو ذلك الذي لم يستجب لتلك البرامج التى وضعت لتلبية متطلبات عالية للأطفال، والذي لم يكتسب المهارات والقدرات الضرورية للقراءة المفيدة، فرسخت لديه العادات الخاطئة، و الأساليب السيئة فى القراءة

يبدأ الإضطراب غالباً بصورة تدريجية، ذلك أن الطفل يصادف فى بادئ الأمر شيئاً من الصعوبة أو يخطئ فى الإستجابة لبعض التعليمات، ومن الملاحظ أن المعلم يواصل فى تنفيذ برنامجه المقرر، ويسير معه غالبياً الأطفال تاركين هذا الطفل وسرعان ما يجد الطفل المضطرب نفسه متأخراً عن زملائه وليس فى وسعه أن يقرأ بصورة تكمنه من اللحاق بهم وهذا الوضع يمكن أن يؤدي به إلى تنمية بعض العادات فى القراءة كان يقرأ خطأ فيتراكم هذا كله إلى أن يظهر جلياً عليه صعوبات في القراءة لهذا إختلف الباحثون فى تحديد مفهوم صعوبات القراءة لكن قبل التطرق إلى التعريفات، تجدر الإشارة إلى أنه لم يتم تناول صعوبات القراءة لكن

قبل التطرق إلى التعريفات تجدر الإشارة إلى أنه لم يتم تناول مصطلح صعوبات تعلم القراءة لعدة أسباب منها :

-عدم وجود صعوبات تعلم القراءة بمعنى الكلمة.

- عدم وجود إختيارات لتشخيص صعوبات تعلم القراءة بأنواعه.

ومن أهم التعريفات لصعوبات تعلم الفراءة :

تعريف borel – maisonny هو عدم القدرة على فك الرموز الكتابية ليتعدى بعد ذلك إلى الكتابة وفهم النصوص، وكل الإكتسابات المدرسية الأخرى فحسب فالطفل يكسب القراءة ما بين ٥ و ٨ سنوات.

ويعرف herman الإضطراب عللى أنه إضطراب مرتبط بنقص فى التوجيه الجانبي حيث أن الشخص له الصعوبة التوجه فى القضاء الخارجي، وهذه الصعوبة تؤثر على قدرة التعامل مع الرموز مثل الأرقام و الحروف .

ويرى frith ١٩٩٨ أن الإضطراب على أنه القدرة على التحكم فى بعض الإستراتيجيات ويحدد ذلك بعدم القدرة على اكتساب الإستراتيجيات الأبجدية.

أما perfetti ١٩٩٨ فيعرف صعوبات تعلم القراءة على أنها نقص فى قدرات التعرف على الكلمات الكتابية ويظهر هذا من الفرق بين السن الحقيقى وسنه فى القراءة الذي قدر حسب الباحث بحوالى سنتين .

وحسب siegel ١٩٨٨ فإن صعوبات تعلم القراءة هى ذلك التأخر عن مستوى القراءة الذي يظهر من خلال فرق السن، حيث أن عمره فى القراءة يكون متأخراً بسنتين عن عمره الزمنى مع ذكاء عادى فى قمته الأدنى .

أما kershner ١٩٩٨ فيعرف الإضطراب على أنه خلل فى الوظيفة الإنتباهيه داخل المخ، لأن قدرات الإنتباه تنمو و تتطور بنمو الطفل، هذا الخلل يسمح لنا بالتفريق بين الطفل الذي يعانى من صعوبات القراءة، كما يضيف إلى عدم التوافق بين مراقبة الإنتباه فى النصف الأيسر للمخ، واللغة فى النصف الأيمن يؤدي إلى ظهور صعوبات تعلم القراءة .

كما عرفت " الدسلكسيا " صعوبات تعلم القراءة كمشكلة طبية فى بدايات القرن العشرين على أنها حالة من عمى الكلمات الولادي congenital word

blindness وأعزى صعوبة تحديد مفهوم دقيق للدسلكسيا إلى أن كل تعريفاتها لهم لم تكن إلا وصفاً لأشخاص قد عانوا من إضطرابات فى القراءة ولم تكن تحليلاً لعمليات إضطرابات القراءة ومن ثم لم يتم التوصل بعد إلى تمام اكتمال فهم هذه الصعوبة .

فعرف (frieson & barbe) الدسلكسيا بأنها عجز جزئي فى القدرة على قراءة أو فهم ما يقوم التلميذ بقراءته قراءة صامته وحدد ذلك الاتحاد العالمي لأطباء الأعصاب وذلك على النحو التالى ...

١. **الدسلكسيا النمائية المحدودة** Specific developmental dysle هى إضطراب يصيب الطفل يظهر كصعوبة فى تعلمه للقراءة بالرغم من توافر قدرة عقلية عادية لديه، وذلك نتيجة لقصور تكوينى فى بناء الطفل يترتب عليه قصور معرفى وصعوبة تعليمية بالطرق المعتادة مع كل الأطفال .

٢. **الدسلكيسا** Dyslexia

هى إضطراب يصيب الأطفال يؤدي إلى فشلهم فى إتقان المهارات اللغوية اللازمة للقراءة والكتابة والهجاء وهذا يجعل الخبرات المدرسية المعتادة غير مناسبه لتعليمهم تلك المهارات وبالرغم من تعدد تعريفات الدسلكسيا وعدم وجود تعريف واحد محدد لها، إلا أنه يوجد ثمة اتفاق بين العديد من الأراء من مثل آراء كل من (Quirous&schrager) على أن الدسلكسيا واحدة من أهم صعوبات التعلم Learning difficulties التي تحدث عسر ' د ائياً يؤثر على تحصيل الأطفال:

وأشارت boder (١٩٨٠) إلى وجود أخطاء شائعة مرتبطة بعسر القراءة مثل عكس الحروف أو تغيير ترتيبها وحددت ثلاثة عيوب تؤدي إلى عسر القراءة هى :

أ) عيوب صوتية Disphonetic فى التكامل بين أصوات الحروف والقدرة على تطوير المهارات الصوتية .

ب) عيوب إدراكية Diseidetic فى القدرة على إدراك الكلمات ككليات فينطقون الكلمات المألوفة كما لو كانوا يرونها لأول مرة ويكتبونها بطريقة تعتمد على أصوات الحروف .

ج) عيوب صوتية و إدراكية معا ويعانى الأطفال من صعوبتى القراءة و لإدراك الكلمات معاً وإذا لم تقدم لهم برامج علاجية فإنهم يستمرون عاجزين عن القراءة .

تعريف الجمعية البريطانية للدسلكسيا (٢٠٠٣)

الدسلكسيا هى خليط من القدرات والصعوبات الموجودة عند الأفراد والتى تؤثر على عملية التعلم فى واحدة أو أكثر من مهارات القراءة والكتابة و الهجاء وربما تكون هناك صعوبات أخرى مصاحبة ولاسيما فيما يتعلق بعمليات التعامل مع المعلومات والذاكرة ثصيرة الأجل والتتابع والإدراك البصري والسمعي للمعلومات واللغة المكتوبة وقد تظهر أيضاً فى إستخدام الحروف الألفبائية والأرقام والنوتة الموسيقية .

وقد قامت الجمعية البريطانية للدسلكسيا بوضع هذا التعريف لأولياء الأمور و المهتمين بعسر القراءة ولهذا آثرت ألا تستخدم الكثير من المصطلحات المتخصصة بحيث يسهل على الجميع فهم التعريف، كما ركزت الجمعية فى تعريفها على الإشارة إلى عسر القراءة بأنه خليط من القدرات و الصعوبات ولهذا فقد أشارت صراحة إلى الكثير من القدرات الإبداعية الكامنة الموجودة لدى الكثير من المعسرين قرائياً إلا أن التعريف لم يقتصر فقط على الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجئة، بل امتد ليشمل صعوبات فى التعامل مع المعلومات (سرعة التعامل مع بعض المعلومات وبطء التعامل مع معلومات أخرى) والذاكرة قصيرة الأجل والتتابع والمهارات الحركية إلا أن التعريف لم يتطرق إلى أية نظرات تفسر حدوث عسر القراءة أى أنه لم يذكر سببها ولكنه اقتصر فقط على وصف عسر القراءة .

تعريف الجمعية العالمية للديسلكسيا ٢٠٠٣

الديسلكسيا هى مصنوعة تعلم خاصة عصبية المنشأ تتميز بمشكلات دقة أو سرعة التعريف على المفردات والتهجئة السيئة وهذه الصعوبات تنشأ فى العادة من مشكلة تصيب المكون الفونولوجي (الأصواتى) للغة ودائماً غير متوقعة عند الأفراد إذا قورنت بقدراتهم المعرفية الأخرى مع توافر وسائل التدريس الفعالة والنتائج الثانوية لهذه الصعوبات قد تتضمن مشكلات فى القراءة والفهم وقلة الخبرة فى مجال القراءة التى تتعلق بدورها نمو المفردات والخبرة عند الأفراد . .

يبرز تعريف الجمعية الديسلكسيا، بخلاف تعريف الجمعية البريطانية، منذ البداية الطبيعية العصبية لعسر القراءة " عصبية المنشأ " وهو الأمر الذي ركزت عليه وأيدته الكثير من الأبحاث العلمية الحديثة ولاسيما تلك التى تقوم

علىاستخدام أشعة المخ الحديثة PET أو FMRI كما أنه يفسر أيضاً أن هذا الاختلاف العصبي يسبب على المستوى المعرفى مشكلة فى الكون الأصواتى للغة، أى أن هذا الاختلاف العصبي فى قرائياً على التعامل مع اللغة المكتوبة وفى الدراية الصوتية (قدرة الفرد على إدراك العلاقات بين أصوات الكلام وحروف الكتابة المماثلة لها) وأبرز التعريف نقطة مهمة ألا وهى الطبيعة غير المتوقعة لهذه الصعوبات التى يقابلها الفرد فى اكتساب مهارات القراءة والكتابة والتهجئة لاسيما عند مقارنة قدراته المعرفية الأخرى.

التقاط الأساسية الواجب تضمنها فى أى تعريف مقترح للديسلكسيا :

النقاط الأساسية الواجب أن يتضمنها أى تعريف للعسر القرائي هي:

- اختلاف فى طريقة معالجة المعلومات .
- إمكانية التأثير على المناطق المعرفية .
- احتمال وجود صعوبات بصرية وفونولوجية .
- تباين فى الأداء فى مجالات مختلفة لعملية التعلم .
- أخذ الاختلافات الفردية وأساليب التعلم بعين الإعتبار.
- أخذ مجالي العمل والتعلم فى عين الإعتبار.

وهذه النقاط كلها متضمنة فى التعريف التالى الذي أورده ريد للعسر القرائي وهوطريقه مختلفة فى معالجة المعلومات يستخدمها الأفراد فى جميع الأعمار يمكن أن تؤثر على المجالات المعرفية الأخرى مثل الذاكرة وسرعة معالجات المعلومات وإدارة الوقت والتآزر و المظاهر المتعلقة بمعرفة وإدراك الإتجاهات وربما يصاحب هذه المظاهر صعوبات بصرية وفونولوجية وعادة ما يكون هناك فرق أو تباين فى الأداء فى أجزاء مختلفة من عمليات التعلم ومن المهم أن يتم إعتبار اختلافات الفردية وأساليب التعلم المختلفة إذ أن هذه ستؤثر حتماً على نتائج عملية التعلم و التشخيص ومن المهم أيضاً إعتبار عملية التعلم ومجال العمل إذ أن طبيعة المشكلات المرتبطة بالعسر القرائي يمكن أن تظهر بصورة أوضح فى بعض المواقف التعليمية .

يتضح من التعريفات السابقة أهمية دراسة وبحث موضوع صعوبات تعلم القراءة من جميع جوانبه لدى الأطفال، ويمكننا حصرهذه الأهمية فى النقاط التالية :-

١. نسبة الإصابة بصعوبات تعلم القراءة مرتفعة عند مقارنتها بصعوبات التعلم الأخرى .
٢. نسبة حالات صعوبات تعلم القراءة التى تم تشخيصها مرتفعة إذا ما قورنت بنسبة صعوبات التعلم الأخرى التى تم تشخيصها .
٣. كمية الإبحاث العلمية والمجلات الأكاديمية والمطبوعات والكتب المنشورة حول صعوبات تعلم القرائة تفوق وحدها الكثير من الأبحاث العلمية والمطبوعات الأكاديمية والكتب المنشورة حول صعوبات التعلم الأخرى كلها مجتمعة .
٤. طبيعة الدراسات المتعلقة بصعوبات تعلم القراءة نفسها إذ تعتمد على مشاركات الكثير من الأخصائيين النفسيين والتربويين وعلماء الطب والوراثة والجينات و الأعصاب واللغويين وأطباء التخاطب وغيرهم من المهتمين بدراسة العسر القرائي مما أثرى مجال الدراسة .
٥. قد تكون الصعوبة غير المتوقعة لعدد كبير من ذوى صعوبات القراءة فى اكتساب المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والتهجئة على الرغم من قدراتهم العقلية المعقولة أحد الأسباب التى أثارت فضول الكثير منهم لدراسة الظاهرة ومحاولة الوصول إلى تفسير ملائم لها .
٦. إرتباط صعوبات تعلم القراءة كغيره من صعوباتالتعلم الأخرى، بالبعد الإنسانى الذي يدفع المهتمين به لتقدي المساعدة للمعسر قرائياً لكي يتخطى الصعوبات التى تواجهه ولاسيما تلك التى تتعلق باكتساب مهارات القراءة والكتابة والتهجئة والرياضيات الأساسية .
٧. أهم أنواع التدخل العلاجي التصحيحي المتفق عليه عالمياً لتخفيف آثار صعوبات تعلم القراءة هو التدريس التراكمي البنائي القائم على أساسيات اللغة واستخدام الحواس المتعددة وهو التدخل التربوي الذي أثبت نجاحه فى مساعدة المعسرين قرائياً وعلى ذلك -من خلال تدريب المدرس

- تحسين البيئة التعليمية المدرسية وجعلها أكثر مواءمة لعملية التعلم .
- مشاركة أولياء الأمور يمكن مساعدة الغالبية نسبة كبيرة من المعسرين قرائياً بداخل الفصل الدراسي و المدرسة.

٨. إمكانية تقديم المساعدة للكثير من المعسرين قرائياً ولاسيما الذين يعانون

من صعوبة بسيطة أو متوسطة بداخل المدرسة العادية، مما يتواءم مع السياسات العالمية الحالية التى تفضل الدمج وتحاول الابتعاد عن سياسات الفصل والاستبعاد لاسيما إذا لم تكن هناك حاجه خاصة أو ملحة له وذلك تلافياً لأصاره السلبية على الأطفال وأولياء أمورهم .

ثالثاً : مؤشرات صعوبات تعلم القراءة (المظاهر) :

صنفت مؤشرات ومظاهر صعوبات تعلم القراءة بصورة متعددة، إلا أن من أهمها ما يلى :

التصنيف الأول

- تصنيف لمؤشرات صعوبات تعلم القراءة :

– الفشل فى إستخدام سياق الكلام أو الشواهد الأخرى للتعرف على المعنى .

– عدم كفاية التحليل البصري للكلمات ى عدم القدرة على إدراك الكلمات ككل، فهم ينطقونها فى كل كرة كأنهم يواجهونها لأول مرة .

– عدم القدرة على التعرف على المفردات بمجرد النظر .

– الإفراط فى تحليل ما يقرأ وذلك بعمل الآتى :

  – تحليل ما هو مألوف.
  – استخدم الأسلوب المجانى فى التجزئة.
  – تقسيم الكلمة إلى إجزاء أكثر من اللازم .

– تزايد الخلط المكانى لمواضع الكلمات والحروف وذلك يكون كما يلى :

  – أخطاء فى بداية الكلمة.
  – أخطاء فى وسط الكلمة .
  – أخطاء فى آخر الكلمة .

– قصور القدرة على المزج السمعى البصري .

- الحذف لكلمات أو لأجزاء منها:

– إضافة بعض الأصوات للكلمة .

– استبدال كلمة بأخرى .

- تكرار الكلمة أو الجمل وخاصة حين تصادفهم كلما ت صعبة بعدها كأن يقرأها الطفل (ذهبت للنزهة) فيقوم بتكرار عبارة (ذهبت) عدة مرات دون إكمالها لعدم قدرته على قراءة كلمة (نزهه).
- القراءة البطيئة جداً بهدف إدراك وتفسير الرموز والحروف.

ـ القراءة فى إتجاه خاطئ وتشمل على ...

- الخلط فى ترتيب الكلمات فى جمل .
- تبديل مواضع الكلمات فى الجملة .
- تبديل مواضع الكلمات فى الجملة .
- إنتقال العين بشكل خاطئ فى السطر الواحد أى صعوبة تتبع مكان الوصول فى القراءة .
- صعوبات التنسيق الحركي، فالطفل يعانى من صعوبات التنسيق بين حركات العين أثناء القراءة لا يستطيع تركيز خطوة على الصفحة، ويجد صعوبة فى الإنتقال من سطر إلى السطر الذي يليه .

ـ القصور على القدرة على الإستيعاب و الفهم وتشمل ما يلى:

- عدم فهم معنى المفردات والجمل و الفقرات.
- القصور فى إدراك تنظيم الفقرة .
- عدم القدرة على استخلاص المغزى من النص .
- عدم القدرة على تقسيم ما يقرأ إلى عبارات ذات معنى.

- صعوبة التمييز بين الرموز وتشتمل على . .
  - التمييز بين الحركات الممدوة و الحركات القصيره .
  - تمييز الفرق بين اللام الشسية و القمرية .
  - التمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف .
  - تمييز التنوين .
  - تمييز همزات الوصل والقطع. (سهام دحال، ٢٠٠٥)

التصنيف الثانى

تصنيف لمؤشرات ومظاهر صعوبات تعلم القراءة يظهر كما يلى . . .

حدد كل من Gathercole & Baddeley ١٩٩٠ العمليات التى تعتبر مؤشرات تدل على وجود العسر القرائي لدى الأطفال وهى ما يلى :-

١) التمييز الصوتى phonological discrimination
٢) معدل التلفظ Articulation rate
٣) ضبط وترتيب الكلام vocal sequencing
٤) كمون الاستجابة الكلامية voice latency
٥) زمن البدء فى الاستجابة الكلامية

وقد أضافا لهذه المؤشرات اختياراً آخر هو تكرار الكلمة المزيفة (كلمات بدون معنى)

- كما قام moutner ١٩٨٤ بتحديد بعض خصائص ذي العسر القرائي بأنه يتصف بذكاء متوسط أو فوق متوسط، كما يتصف بخصائص قراءته الصاته بطيئة ويظهر تردداً فى القراءة الجهرية، واسترجاعه لكلمة ضعيف وفك الشفرة الخاصة بالكلمة البطئ وقدرته على فهم النصوص اللغوية منخفضة، كما يظهرون ضعفاً واضحاًفى التهجي ويتفق فى ذلك عدد من الباحثين Miles ١٩٨٨ -Harris ١٩٨٦ - leitizio & live ١٩٨٦، - نصره محمد جلجل ١٩٩٤.

التصنيف الثالث :

تصنيف لمؤشرات صعوبات تعلم القراءة حيث

يحدد Smith & mcginnis 1982 تصنيفات ذوي العسر القرائي على النحو التالى . . .

١) عدم القدرة على القراءة reading disability يظهر لدى بعض الأفراد انخفاضاً حاداً فى تعلم القراءة رغم توفر فرص تعليمية مناسبة .
٢) القراءة دون المستوى رغم أن هذا الطفل لا يعانى من انخفاض فى تحصيله بشكل عام، ولكن قدرته على القراءة دون مستواه التحصيلي العام . .
٣) وجود عيب نوعى فى القراءة specific reading disability فى هذه الحالة لديه مستوى مناسب لعمره فى القراءة العامة، ولكن لديه عيباً نوعياً فى قراءيه العامة .

٤) العسر القرائي المرتبط بإنخفاض القدرة على تعلم القراءة reading re-tardation to limited reading ability حيث لا يستطيع الطفل أن يقرأ بمستوى يزيد عن قدرته المنخفضة (نصرة محمد جلجل ١٩٩٤)

كما يشيع التصنيف التالى بين الباحثين فى مجال صعوبات تعلم القراءة

مظاهر صعوبات تعلم القراءة و أنواعها :

١- مظاهر تتعلق بالقراءة :

- صعوبة فى التعرف على الأصوات الموجوده داخل الكلمات .
- صعوبة فى ترتيب الأصوات والحروف داخل الكلمات بالترتيب الصحيح .
- استبدال الكلمات المتشابهة فى المعنى عند القراءة بصوت مرتفع، مثل قول «سيارة» بدلاً من قطار أو « باص» .
- صعوبة فى إدراك القوافى السجع و الجناس الاتسهلالى والكلمات المتشابهة سواء فى بدايات أو نهايات أصواتها بصورة عامة .
- صعوبة أحياناً فينطق بعض الأصوات داخل كلمة ما بصوت مرتفع .
- أحياناً يقوم بعكس أو حذف أو إضافة بعض الأحرف فى الكلمات عند القراءة .
- دائماً ما يفقد مكانه عند القراءة لا يعرف عند أى كلمة توقف، أو يخطئ وينظر إلى السطر الخطأ .
- ربما تكون لديه صعوبه فى ترتيب الحروف الإبجدية .
- صعوبة فى نطق الكلمات المتعددة المقاطع، حتى الشائع منها .
- ضعف فى التعامل مع الكلمات بصورة عامة ولاسيما الكلمات التى لم يقابلها من قبل .
- دائماً ما تميل سرعة قراءته إلى البطء ودائماً ما يبدو متردداً قليل التعبير عند القراءة .
- عدم الميل للقراءة من أجل الهوية أو المتعه .
- قد تكون لديه القراءة للفهم أفضل من القدرة على قراءة الكلمات منفصلة .
- دائماً ما يخطئ فى الكلمات التى بها أصوات تشابهة «مثل لعبة و علبة» .

٢- مظاهر تتعلق بالتهجئة

- صعوبة فى تذكر قواعد التهجئة .
- دائما ما يرتكب أخطاء أساسها صوتى عند التهجئة " مثلاً " يكتب كلمة ليلى اسم علم ليلاً لأنه يتذكر التفريق بين الألف الممدودة وألف التأنيث المقصورة .
- دائماً ما تكون الحروف غير مرتبة فى التهجئة .
- عدم الاستخدام المنتظم لبعض الحروف التى تتشابه بالنطق (ث ـ و ـ ذ ـ س ـ ز).
- صعوبة فى أواخر بعض الكلماتمثلا التى تنتهى بالتاء المربوطة فيكتبها تاء مفتوحة .
- خلط أو حذف الأحرف الممدوده .
- صعوبة فى الكلمات التى بها أكثر من حروف مدود أو حرف ساكن تكرر أكثر من مرة .

٣- مظاهر تتعلق بالكتابة :

- أسلوب كتابة غير منتظم .
- الكتابة ببطء .
- عدم الميل إلى الكتابة لفترات طويلة أو رفض كتابة مقالات طويلة .
- يفضل فى بعض الأحيان أوضاعاً غير عادية فى الجلوس أثناء الكتابة أو أسلوب إمساك بالقلم غير عادى .

٤- مظاهر تتعلق بالذاكرة:

ضعف الذاكرة اللفظية العاملة قصيرة الجمل مما يعنى أنه سيكون من لصعب عليه تذكر القوائ أو المتواليات .

ربما يعانى أيضاً من علمات ضعف الذاكرة اللفظية العاملة طويلة الأجل والتى قد ترجع إلى خلط أثناء عملية التعلم أو ضعف إستراتيجيات التنظيم

٥- مظاهر تتعلق بالتنظيم :

إستراتيجيات تنظيمية ضعيفة خاصة بعملية التعلم ضعف التنظيم الخاص

بالجدول الدراسي او الجدول اليومي والأدوات والأجهزة وبقية الأشياء التى يستخدمها فى عملية التعلم مثل ضعف وتنظيم الواجب المدرسى

٦- **مظاهر تعلق بالحركة :**

ربما تكون لديه صعوبة فى أداء المهام التى تتطلب تآزراً بين الحركات مثل ربط الحذاء أو زر القميص أو ارتداء الملابس بمفرده حتى سن متقدم فالتخطيط فى الاثاث الموجود بداخل الفصل الدراسي أو البيت أو الوقوع المتكرر .

٧- **مظاهر تتعلق بتطور القدرة على الكلام :**

- الخلط بين الأصوات المتشابهة .
- ضعف القدرة على النطق الصحيح
- صعوبة فى مزاج أو خلط او تركيب الأصوات إلى الكلمات .
- ضعف فى القدرة على إدراك القوافى والجناس فى الكلمات .
- صعوبة فى تسمية الأشياء

من المهم إدراك أن العديد من هذه العوامل قد يتم ملاحظتها بدرجات متفاوته وستؤثر بالطبع شدة هذة الصعوبات على نتائج عملية التقويم، وبالتالى على التوصيات الخاصة بالمساعده اللازمة بعد التقويم.

يجب ملاحظة ما يلى :

أ) عسر القراءة حالة فردية : حيث يعنى إن الأطفال لمعسرين قرائياً قد يعانون من ظاهر صعوبات ختلفة قليللاً عن بعضهم البعض ،كما تكون لهذه المظاهر تأثيرات مختلفة على الطفل، وقد لا يكون هذا ملحوظاً عند بعض الأطفال ولكن قد يبدو هذا واضحاً جلياً عند أطفال أخرين، مما يعنى أن العسر القرائي له درجات مختلفة تتراوح بين البسيط والشديد، وبالتالى، ما ينفع أو يفيد معسراً قرائياً بعينه قد لا ينفع أو يفيد معسراًقرائياً أخر.

ب) عسر القراءة يتعلق بطريقة معالجة المعلومات :وهذا يعنى أن العُسر القرائي لا يقتصر فقط على القراءة، ولكنه يؤثر على عملية التعلم وكيفية تعلم جميع المعلومات بمافيها التعليمات الشفهية، ومن الضرورى التسليم بأن دورة التعلم التى يطلق عليها دورة معالجة المعلومات مهمة وهذا من شأنه أن يساعدنا

على فهم الصعوبات التى يعانى منها الأطفال المعسرون قرائياً وهذه الدورة تطبق على كيفية إدراكنا للملومات، وكيفية قيامنا بتذكرها، وكيفية الإثبات للآخرين أننا نعرف هذه المعلومات .

جـ) يمكن أن يكون لدى المعسرين قرائياً صعوبات فى عرض معرفتهم وفهمهم فى شكل مكتوب، بالنسبة للأداء المدرسي دائماً ما يعرض الأطفال ما يعرفونه من خلال الأسلوب الكتابي، على الرغم من أن هذه هى أضعف نقطة عند الطفل المعسر قرائياً لعرض المعلومات التى يعرفها فالكتابة يمكن أن تكون مرهقة للطفل المعسر قرائياً ولكن يمكن يمكن أن يتم تسهيل عملية الكتابة وجعلها أكثر جاذبية إذا تم توفير طريقة أو أسلوب للكتابة وحتى الكلمات الأساسية فى بعض الأحيان إن إحدى النقاط الأساسية التي يجب إعتبارها هنا هي أننا نحتاج إلى تحديد نقاط القوة الموجودة عند المعسر قرائياً والتعرف عليها .

د) يمكن أن يجد الأطفال المعسرون قرائياً صعوبة فى التعلم بإستخدام حاسة السمع وهناك العديد من الطرق التى يمكن للفرد منا أن يتعلم من خلالها، ولا سيما فى العصر الحاضر الذي يتميز بتكنولوجياً الكمبيوتر والأدوات التعليمية الإلكترونية ولكن فى الكثير من الأحيان، ما زلنا نعتمد على حاسة السمع، أى على قدرة الأفراد على الأستماع والفهم من خلال الصوت بدلا من الصور أو من خلال الخبرة (الحسية الحركية) وتشير معظم الأبحاث العلمية إلى أن الأطفال المعسرين قرائياً يعانون من صعوبة فى القدرة والوعى الفونولوجي، مما يعنى أن لديهم صعوبة فى الأصوات وتذكر تركيبات الأصوات وتتابع الأصوات المكونة لكلمة ما ولهذا قد لا تكون عملية الاستماع أسهل طرق اكتساب المعلومات وعادة من الأفضل أن يتمكن الطفل المعسر قرائياً من رؤية المعلومات التى ينبغى عليه تعلمها .

هـ) يمكن أن يعانى الأطفال المعسرون قرائياً من صعوبات فى تذكر المعلومات، وربما ينطبق هذا الأمر على الذاكرة قصيرة الأجل والذاكرة العاملة ويعنى أن هذه الصعوبات قد تؤثر على القدرة على تذكر التعليمات المعطاة شفهياً ولاسيما إذا تم إعطاء مجموعة أو قائمة من التعليمات فى نفس الوقت، ويمكن للذاكرة قصيرة الأجل أو الذاكرة العملة أن تحتفظ بقدر قليل من المعلومات فى وقت واحد، ولكن الأطفال والبالغين المعسرين قرائياً يمكن أن يكون لديهم صعوبة فى تذكر حتى القدر الضئيل من المعلومات بطريقة دقيقة ولهذا فمن الأفضل أن تُعطى هذه التعليمات

واحدة بعد الأخرى .

و) والأطفال المعسرون قرائياًيمكن أن يعانوا من بعض الصعوبات فى تنظيم المعلومات ، وتلك الصعوبات يمكن أن تؤثر على كل من كيفية تذكر المعلومات بطريقة فعالة وكيفية تقديم هذه المعلومات للآخرين وهذا من شأنه التأثير على أدائهم فى الامتحانات إلا إذا تم توفير بعض الدعم الإضافى لهم .

ز) الأطفال المعسرون قرائياً يحتاجون إلى وقت أطول لمعالجة المعلومات، وهذا يمكن أن يكون أحد أعراض العسر القرائي إذ إن الأطفال والبالغين المعسرين قرائياً يستغرقون وقتاً أطول فى معالجة المعلومات لأنهم قد يسلكون طريقاً غير مباشرة للوصول إلى إجابة ما وهذا الأمر يُبرز فردية العسر القرائي (أى أنه يحدث بدرجات متفاوتة عند كل فرد) وأيضاً الميل إلى التعامل مع المعلومات بإستخدام فص الدماغ الأيمن .

ح) يعانى المعسرون قرائياً ـ عادة ـ من صعوبات فى القراءة والتهجئة بالأضافة إلى مشكلات فى دقو وسرعة القراءة والكتابة، فلن يعانى كل طفل مُعسر قرائياً من مشكلات فى القراءة والتهجئه فقد يتمكن بعض الأطفال من تعويض الصعوبة التى تقابلهم فى القراءة من خلال الاعتماد على سياق النص ومحاولة القراءة للمعنى ولكن سيعانى هؤلاء الأطفال، على أية حال من بعض أعراض العسر القرائي الأخرى ولاسيما تلك التى تتعلق بطريقة معالجة المعلومات مثل الذاكرة والترتيب وبشكل مماثل، ربما يكون هؤلاء الأفراد صعوبة فى القراءة ولكن لا يعانون من صعوبة فى التهجئة أو العكس بالعكس وهذا أيضاً يركز على الطبيعة الفردية للعُسر القرائي إذا قد يعانى المعسرون قرائياً ن أعراض مختلفة .

ط) قد تكون عملية التعرف على وجود العسر القرائي صعبة فى بعض الأحيان، كما يمكن أن نقع فى الخطأ عند التعرف على الحالة، نتيجة الظن بأن أعراض العسر القرائي يجب نجدها مجتمعه فى كل الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة ولكن الطفل المعسر قرائياً عادة ما يعانى من عدد من الأعراض الذكورة سابقاً وسيعانى أيضاً فى الغالب من صعوبات فى القراءة والتهجئة والقدرة على الكتابة التعبيرية كما أن أداء المعسر قرائياً فى هذه الجوانب يمكن أن يشكل تبايناً مع قدرات أخرى قد تكون موجودة لديه.

وعلى الرغم من أن درجة العسر القرائي يمكن أن تختلف من فرد لأخر إلا أنه دائماً ما تكون علامات العسر القرائي فى الغالب ثابتة، ولكنها قد تعتمد على عمر الطفل ومن الممكن أيضاً ملاحظة بعض بعض علامات العسر القرائي قبل أن يبدأ الطفل الألتحاق بالمدرسة أى يبدأ الطفل ممارسة القراءة و الكتابة .

رابعاً : أنواع صعوبات تعلم القراءة :ـ

تتعدد أنواع صعوبات تعلم القراءة المنتشرة بين الأطفال، وكل نوع لتمييز بمظاهر تحدده ومن أهمها ما يلي :ـ

١. عسر القراءة المرئي dyslexia visual:

ليس إضطراب بصري بما تحويه الكلمة من معنى، بما أن النظام الخاص بالمعرفة البصرية للأشياء ليس هو السبب ولكن وظيفة النظام الحرفى هى السبب، ولهذا فالأفراد يواجهون مشاكل أثناء التحليل المرئي للحروف وإختيارات إدراك الأشياء أو الخاصة بذاكرة الرسم ليست كافية لوصف هذا العجز الذي لا يصيب سوء التحليل البصري للكلمات المكتوبة، المبرزة الساسية لهذا الإضطراب هو أن أزمة التفاعل التى تقدر المرحلة المرئية للحروف تكون بطيئة جداً، وهناك نوعان من هذا الإضطراب :

- عسر القراءة الأبجدي :يهجئ المصاب عند كل الحروف المكونه للكلمة قبل أن يتعرف عليها إضافة إلى أن وقت القراءة يطول بزيادة طول الكلمة .

-عسر القراءة الإنتباهي :ترتكب الأخطاء البصرية فى مقاطع الكلمات، كما أن قراءة الحروف داخل مقاطع تكون مضطربة فى حين لو قدمت معزولة تقرأ بطريقة سليمة (vanaout ، ١٩٩٦)

٢. عسر القراءة الفونولجي phonologie:

يعتبر هذا النوع من الصعوبات مألوفة (المتردد كثيراً) والذي مثل حوالى ٦٠ ٪ من الحالات، فالطفل يستعمل الطريقة الكلية، لهذا يجد صعوبات فى قراءة الكلمات الجديدة فالطفل يجد صعوبة فى عملية التجميع هذا ما يؤدي به إلى خطأ فى عملية التحليل الفونولوجي، لكن يبطئ ولكنه لا يقوم بأخطاء دلالية فقد توصل Seymour من خلال دراسته إلى أن أخطاء القلب الحرفي ليس سببه غياب

لأحد النظمة ولكن لعجزها وإصابتها، فهم يستطيعون قراءة الكلمات المألوفة حتى لو كانت طويلة عكس الكلمات الغير مألوفة فلا يستطيع قراءتها بصوت مرتفع، مما يدل على وجود إضطراب فى التوافق بين الشكل و الصوت وكذلك الجمع بين الأصوات بمعنى آخر هناك عجز فى وضعية واستعمال الطريقة التى تتضمن وجود ترابط grapho-phoneme .

٣. **عسر القراءة السطحى** surface :

يثل هذا النوع من صعوبات القراءة حوالى ٢٠٪ من الحالات، ويتميز هذذا الإضطراب بعد قدرة الطفل على استعمال الطريقة الكلية و بالضبط المرحلة المعجمية، حيث يكون بإمكان الطفل أن يقرأ الكلمات أو النص لكن دون الاستعانة بالطريقة الفونولوجية، هذا ما يجعله يستغرق وقت طويل فى القراءة، كما أنه يكون بإمكانة أن يقوم بعملية التجميع فى المرحلة الحرفية، فهذا النوع من الإضطراب يشبه عسر القراءة السطحى المكتسب، حيث أن الطفل يقرأ بطريقة صوتية يقرأ الكلمة بعد تقطيعها إلى حروف أو مجموعة من الحروف، لهذا نجده يعانى من عدة مشاكل منها :-

- إضطراب على مستوى الكلمات المكتوبة ومعناها .
- إضطراب كبير على مستوى الفهم، خاصة على مستوى التمثيل الشفهى .
- إضطراب على مستوى الكلمات، حيث يقوم بكتابة الكلمة كما ينطق بها .
- تشتت على مستوى الإملاء، خاصة فى الكلمات المنظمة و الصعبة .

يمكن إعتبار هذا النوع من الإضطراب الدائم، وإنما تأخر على المستوى المعرفى، وهذا لوجود ور خلفى، يمكن أن يكون أصله وراثى، من هنا نجد أن الطفل الذي يعانى من هذا الإضطراب يعانى إضطرابات صعبة منها الستوى الفونولوجي الخط، الستوى ادلالى للكلمات(zorman ، ١٩٩٨)

٤- **عسر القراءة العميق** (profonds):

يتميز هذا النوع من الإضطراب يعجز على المستوى الفونولوجي بالإضافة إلى وجود أخطاء دلالية أثناء قراءة الكلمات العزولة، كما أن القارئ يكاد يكون غير قادر على قراءة الكلمات الجديدة واللاكلمات، لكنه يقرأ بطريقة جيدة الكلمات المجردة .

يجد الطفل الذي يعانى من صعوبات تعلم القراءة العميقة صعوبات على مستوى التسمية بالإضافة إلى إرتكاب أخطاء دلالية، هذا النوع من الإضطراب يمكن أن يعانى من إضطرابات مصاحبة مثل إضطرابات لغوية، وإضطراب التعرف على الكلمات إنطلاقاً من الصور، هذه الإضطرابات المصاحبة تعيق الطفل أكثر على السير الحسن إعادة التربية (plaza ، ١٩٩٩)

٥- عسر القراءة المختلط (mixte):

يتميز هذا النوع عن بقية الأنواع على أنه إضطراب يمس الطريقتين الفونولوجية و المعجمية بنفس الدرجة، أى أن الطفل الذي يعانى من عسر القراءة المختلط لا يستطيع أن يقوم بعمليتي التجميع و التراسل، وإما إحدى الطريقتين مع وجود إضطرابات مصاحبة حادة أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة المختلط رغم بقائهم فى مرحلة تعلم القراءة لسنتين أو ثلاث سنوات، إلا أنه لا يزالون يعانون من عسر القراءة الحاده هذا النوع من عسر القراءة المختلط يحدث عندما تصاب الطريقتين الفونولوجية و المعجية معا فنلاحظ ما يلى :

- إصابة فونولوجية + إضطراب الذاكرة البصرية.
- إصابة الطريقة المعجمية + إضطراب التمييز الإدراكي فى القراءة .

نلاحظ :

- فك الترميز (حرف – صوت).
- غياب تخزين بصري للكلمات.
- الفهم شبه منعدم .(boder ، ١٩٩٦)

ويوجد عدد من أنماط صعوبات تعلم القراءة تتحدد فى النقاط فى النقاط التالية

١.الإدراك البصرى :

الإدراك المكانى أوالفراغى : تحديد كان جسم الإنسان فى الفراغ وإدراك وقع الأشياء بالنسبة لإنسان وبالنسبة للأشياء الأخرى وفى عملية القراءة يجب أن ينظر إلى الكلمات كوحدات مستقلة محاطة بفراغ .

٢. التمييز البصري :

لا يستطيع الكثيرون من الأطفال الذين يعانون من الصعوبات فى القراءة

أ- التمييز بين الحروف و الكلمات .

ب - التمييز بين الحروف المتشابهة فى الشكل (ن، ت، ب،

جـ - التمييز بين الكلمات المتشابهة أيضاً (عاد، جاد) ولابد من ترتيب بعض هؤلاء الأطفال على التمييز بين الحروف المتشابهة ولكلمات المتشابهة .

ويجب أن تعلم الأطفال أن هناك بعض الأور التى لا تؤثر فى تمييز الحروف وهى ....

١. الحجم .

٢. اللون .

٣. مادة الكتابة .

ويلاحظ وجود مشكلات فى التمييز البصري بين صغار الأطفال اللذين يجدون صعوبة فى مطابقة الأحجام والأشكال و الأشياء .

وينبغى التأكيد على هذه النشاطات فى دفاتر التمارين وفى اختبارات الإستعداد للقراءة لأهمية هذه المهارات .

٢. الإدراك السمعى :

أ- تحديد مصدر الصوت :

الوعى على مركز الصوت وإتجاهه .

ب - التمييز السمعى :

القدرة على تميز شدة الصوت وارتفاعهأو انخفاضة والتمييز بين الأصوات اللغوية وغيرها من الأصوات وتشتمل هذه القدرة أيضاً على التمييز بين الأصوات الأساسية (الفونيمات) وبين الكلمات المتشابهة والمختلفة .

جـ - الذاكرة السمعية التتابعية

ويقصد بها التمييز أو إعادة إنتاج كلام ذي نغة ودرجة شده معينة، وتعتبر

هذه المهارة ضرورية للتمييز بين الأصوات المختلفة والتشابهه وهى تكننا من إجراء مقارنة بين الأصوات والكلمات، ولذلك لابد من الاحتفاظ بهذه الأصوات والكلمات ولذلك لابد من الاحتفاظ بهذه الأصوات فى الذاكرة لفترة معينة من أجل استرجاعها لإجراء المقارنة .

د ـ تمييز الصوت عن غيره من الأصوات التشبيهية به .

عملية اختيار المثير السعى المناسب من المثير السمعى غير المناسب ويشار إليه أحياناً على أنه تمييز الصورة ـ الخلفية السمعية .

هـ ـ المزاج السمعى :

القدرة على تجميع أصوات مع بعضها بعضاً لتشكيل كلمة معينة

.و ـ تكوين المفاهيم الصوتية .

القدرة على تمييز أنماط الأصوات المتشابهة والمختلفة وتمييز تتابع الأصوات الساكنة والتغيرات الصوتية التى تطرأ على الأنماط الصوتية .

٤ـ التمييز السمعى :

-عدم القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية ن أهم مميزات الأطفال الذين يعانون من مشكلات سمعية فى القراءة .

-عدم القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات، فالأطفال الذين يعانون من مشاكل سمعية قد لا يستطيعون تييز الكلمة التى تبدأ بحرف السين مثلا من بين جموعة من الكلمات التى تقرأ على مسامعهم وبالإضافة إلى ذلك فإن هؤلاء الأطفال لا يستطيعون التمييز بين الكلمات المتشابهة التى تختلف عن بعضها بعضاً فى صوت واحد فقط مثل (نام، قام، لام) لذلك فإن معظم الاختبارات السمعية تركز على قياس هذه القدرة .

- ويعانى هؤلاء الأطفال (ذو الإضطراب السمعية).أيضاً من عدم القدرة على التمييز بين الكلمات ذات النغمة المتشابهة لأن ذلك يتطلب قدرة على تحديد التشابه السمعى بين هذه الكلمات .

وتعتبر هذه القدرة واحدة من عدة مهارات يمكن تقديمها فى سنوات المدرسة الأولى .

إن الطفل الذي يواجه صعوبة فى التمييز بين الأصوات العالية والمنخفضة أو بين أصوات الحيوانات أو أصوات السيارات سيواجه مشكلة فى تمييز الأصوات اللغوية عن بعضها بعضاً مثل (ص ـ ض ـ س ـ

فتختلف الإضطرابات السمعية وما تحدثه من مشكلات قرائية مع طفل لآخر، فقد يواجه بعض الأطفال صعوبة فى تمييز الصوت بينما يواجة أطفال آخرون مشكلة تمييز الصوت الأول أو الأخير فى كل كلمة، ومن المحتمل أن يواجه الأطفال اللذين يعانون من مشكلات سمعية صعوبات فى القراءة .

وترى إحدى الدراسات أن مهارة التمييز السمعى كانت أفضل من غيرها من المهارات التي درست فى الدلالة على نجاح تلاميذ الصف الأول فى القراءة . .

٥.مزج الأصوات

يقصد بمزيج الأصوات القدرة على تجميع الأصوات مع بعضها البعض لتكوين كلمات كاملة .

فالطفل الذي لا يستطيع ربط الأصوات معاً لتشكيل كلمات لا يستطيع جمع أصوات (ر، أ، س) لتكوين كلمة " رأس " على سبيل المثال إذ تبقى هذه الأصوات الثلاثة منفصلة .

ون الواضح أن مثل هؤلاء التلاميذ سيواجهون مشكلات فى تعلم القراءة وكثيراً ما تحدث صعوبات القراءة عندما يتم التركيز فى التدريس على تعليم الأصوات نفصلة عن بعضها بعضاً.

ومن الواضح أن مثل هؤلاء التلاميذ سيواجهون مشكلات فى تعلم القراءة وكثير ا ما تحدث صعوبات القراءة عندما يتم التركيز فى التدريس على تعليم الأصوات منفصلة عن بعضها بعضاً .

فقد يتعلم الطفل هذه الأصوات منفردة وبالتالى يصعب عليه جمعها معاً لتكوين كلمة .

ويواجه أطفال آخرون من ذوى الإضطرابات السعية أو إضطرابات الذاكرة صعوبة فى جمع أجزاء الكلمة معاً بعد بذل جهد كبير لمحاولة تذكر الأصوات المكنوة لهذه الكلمة والتمييز بينهما .

وبسبب الطبيعة الصوتية للغة العربية فإن هذه المشكلة تكون أكثر وضوحاً عند تعلم اللغة العربية .

تركز النشاطات التدريسية التى تهدف إلى تطوير القدرة على ربط الأصوات مع بعضها بعضاً على استخدام الكلمات فى سياقات ذات معنى م أجل زيادة احتمال جعل عملية الربط بين الأصوات تلقائية ويعتقد بعض الباحثين بضرورة كون هذه المهارة وغيرها من المهارات الأساسية تلقائية ليتمكن الطفل من التركيز على جوانب عملية الإستيعاب فى نص معين بدلا من التركيز على عملية القراءة ذاتها .

٦. الذاكرة

تشتمل الذاكرة على القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات لاستخدامها فيما بعد وقد لاحظ harris ١٩٨٥ أن ضعف مهارات الذاكرة من أهم ميزات الأفراد الذين يعانون من صعوبات فى القراءة .

فهؤلاء الأطفال لا يستعملون استراتيجيات تلقائية للتذكر كما يكون أداؤهم فى اختبارات الذاكرة قصيرة المدى فى الغالب ضعيفاً وهناك إرتباط فى كثير من الأحيان بين مشكلات الذاكرة التى يعانى منها ذوو صعوبات التعلم وبين العمليات البصرية و السمعية المختلفة .

فقد تؤثر إضطرابات الذاكرة البصرية على القدرة على تذكر بعض الحروف والكلمات بينما تؤثر قدرة الذاكرة على تسلسل الأحداث وعلى ترتيب الحروف فى الكلمة وعلى ترتيب الكلمات فى الجملة .

ومن ناحية أخرى فإن إضطرابات الذاكرة السمعية قد تؤثر على القدرة على تذكر أصوات الحروف وعلى القدرة على تجميع هذه الأصوات لتشكيل كلمات فيما بعد .

وقد يواجه الأطفال الذين يعانون من مشكلة فى تتابع الأحداث المسموعة صعوبة فى ترتيب أصوات الحروف، فقد يقوم هؤلاء الأطفال بتغير ترتيب مقاطع الكلمة عندما يقرءونها .

قد ينتج ضعف القدرة على استرجاع المعلومات من استراتيجيات الترميز غير

الفعالة ومن التدريب أو ترتيب المعلومات ون كون المادة غير مألوفة أو عدم الكفاءة فى آلية استرجاع المعلومات المخزونة حتى ليصبح التساؤل عما إذا كان بالإمكان دراسة الذاكرة وحدها دون دراسة الوظائف المعرفية الأخرى .

٧. القراءة العكسية للكلمات و الحروف :

يعتبر الميل إلى قراءة الكلمات و الحروف (أو كتابتها) بشكل معكوس من الميزات المعرفية التى يتصف بها الذين يعانون من صعوبات فى القراءة .

يميل هؤلاء الأطفال إلى قراءة بعض الحروف بشكل معكوس أو مقلوب وبخاصة الحورف (ب، ن، س، ص) وقد يقرأ هؤلاء الأطفال بعض الكلمات بالعكس (سار بدلاً من رأس) وقد يستبدا بعضهم الصوت الأول فى الكلمة بصوت آخر (دار بدلا من جار).

وهناك مجموعة أخرى من هؤلاء الأطفال ممن يغيرون مواقعالحروف فى الكلمة أو ينتقلون صوتاً من كلمة إلى كلمة مجاورة .

وكثيرا ما يتم تفسير ظاهرة القراءة المعكوسة بعدم القدرة على تمييز اليسار من اليمين .

وتعتبر هذه الظاهرة مألوفة بين الأطفال فى المرحلة الابتدائية و بخاصة عند بداية تعلم القراءة .

ولكن هذه المشكلة تختلف عند ذوي صعوبات التعلم من حيث مدى حدوثها وفترة استمرارها وإذ يميل هؤلاء الأطفال إلى عكس عدد أكبر من الحروف والكلمات ولفترة زمنية أطول مما هى عليه الحال فى الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات فى التعلم .

أن التدريس الجيد فى البداية أمر ضرورى لتشخيص هذه الصعوبات و معالجتها .

ومن الممكن تدريب الأطفال على إتباع الإتجاه الصحيح فى القراءة باستخدام رسومات أو أشكال هندسية مختلفة لهذا الغرض، ولكي يتغلب الأطفال على مشاكل عدم تميز الشكل والإتجاه لابد من إدراك تفاصيل أشكال الحروف وأنماط تجميعها مع بعضها لتكوين كلمات .

٨. مهارات تحليل الكلمات :

إن القدرة على تحليل الكلمات بفاعلية من أهم المهارات لتعليم القراءة الجيدة .

وتتحدد مهارات تحليل الكلمات عادة بمدى تنوع الأساليب التى يتبعها القارئ

وتعتبر القراءة الصوتية من أكثر الأساليب شيوعاً .

ويستخدم القارئ الجيد عدد آخر من الأساليب منها :

١. التحليل البنيوي .

٢. التعرف على شكل الكلمة .

٣. استخدام الصور والإفادة من الكلمات المألوفة وتحليل السياق.

ونعنى بالتحليل البنيوي تمييز الكلمات والتعرف عليها بتحليلها إلى الأجزاء المكونة من طولها وشكلها فى عملية قراءتها. .

ويمكن الإفادة أيضاً من السياق الذي تستخدم فيه الكلمة فى تحليل معانى الكلمات غير المألوفة.

تختلف هذه العوامل فى تحليل الكلمات فى قيمتها من عمل لأخر، فمثلاً يعتبر أسلوب الإفادة من طول الكلمة وشكلها محدود الفائدة بينما يمكن الإفادة من الطريقة الصوتية لمدة أطول .

إن الكثير من الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى القراءة لا يستخدمون كثيراً من هذه الأساليب استخداماً سليماً، فبعض هؤلاء الأطفال لا يحسن اختيار أسلوب التعامل مع الكلمات الجديدة التى يواجهها، ويعتمد بعضهم على أسلوب واحد فقط، ثم أنه لا بد للطفل الذي اعتاد على قراءة الكلمة جهرياً أن يتدرب على استعمال أساليب أخرى للتعامل مع الكلمات الجديدة .

وينبغى أن يهدف برنامج تدريب هؤلاء الأطفال على القراءة إلى تدريبهم على استخدام عدة أساليب فى آن واحد .

٩. الكلمات المألوفة :

هى الكلمات التى يستطيع القارئ تمييزها بسرعة عندما يلحظها وهى المفردات التى يتكرر استخدامها فى نصوص القراءة (أنت، قال، هو).

هناك كلمات يصعب قراءتها جهرياً لأن كتابتها تختلف عن طريقة قراءتها، مما يصعب من تحليلها، ولذلك فإن الأطفال يتعلمون هذه الكلمات كوحدة واحدة، أن القدرة على تمييز مثل هذه الكلمات تسهل عملية تعلم القراءة فى البداية .

وقد قام dolch ١٩٧١ بإعداد قائمة بهذه الكلمات المألوفة، تشتمل القائمة على خمس مجموعات موزعة بما يتناسب ومستوى الصفوف الخمسة الأولى .

تعتبر الذاكرة البصرية مهمة لتعلم الكلمات المألوفة لأنها تشتمل على عملية استذكار الملامح البارزة للمثير البصري، فلا يستطيع الأطفال الذين يعانون من ضعف فى الذاكرة البصرية تمييز بعض الكلمات المألوفة عند مشاهدتها، وهذه الصعوبة تضعف بشدة قدرة هؤلاء الأطفال على القراءة .

وكثيراً ما يقوم مثل هؤلاء الأطفال بتخمين الكلمة أو بقراءتها ببطء أو استبدالها بكلمة أخرى، وقد يفقدون المكان الذي كانوا يقرءون فيه يضاف إلى ذلك بأن الأطفال الذين لا يعرفون الكلمات المألوفة معرفة جيدة سيعتمدون على الطريقة الصوتية فى تحليل الكلمات المألوفة معرفة جيدة سيعتمدون على الطريقة الصوتية فى تحليل الكلمات التى لا تستخدم فيها هذه الطريقة لاختلاف كتابتها عن طريقة لفظها .

وما يزيد الأمر صعوبة أن اللغة الإنجليزية تحتوى على عدد كبير من هذه الكلمات، ولابد من تعليم هذه الكلمات للأطفال تدريجياً وبخاصة الذين يعانون من صعوبات فى القراءة وذلك لأن تعليمهم عدداً كبيراً من هذه المفردات فى آن واحد يربكهم .

١٠. الإستيعاب .

× مهارات الإستيعاب الحرفى . .

يمكن إعتبار الصعوبات فى هارة الإستيعاب لدى الأطفال الذين يعانون من مشاكل فى القراءة صعوبات فى إستيعاب النص بحرفيته، أى أنها صعوبات فى استذكار الحقائق و المعلومات الموجودة فى النص بشكل صريح .

وتتضمن القراءة الحرفية للنص مهارات كثيرة :

١. ملاحظة الحقائق و التفاصيل الدقيقة .

٢. فهم الكلمات و الفقرات .

٣. تذكر تسلسل الأحداث .

٤. إتباع التعليمات والقراءة السريعة لتحديد معلومات محددة .

٥. استخلاص الفكرة العامة من النص .

أما الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى مهارات الإستيعاب الحرفية فلا يستطيعون استذكار أو تحديد الفقرات التى تصف شخصاً أو مكاناً أو شيئاً ما، وقد يشعر هؤلاء الأطفال بالإحباط أيضاً عندما يحاولون البحث عن حقائق وتفاصيل دقيقة للإجابة عن أسئلة معينة .

أسباب صعوبات الإستيعاب الحرفى :

- عدم القدرة على فهم معانى كلمات كثيرة ، يوضح (karlin ، ١٩٨٠) أن معانى المفردات من أهم العوامل فى الإستيعاب القرائي، فلا يستطع بعض الأطفال أحياناً التمييز بين المعانى المختلفة للكلمة الواحدة .
- الخلفية المحدودة للخبرات تؤثر على عدد المفردات ومعانيها، فبعض الأطفال لا يعرفون معانى كلمات معينة لأنهم لم يتعرضوا لمثل هذه المفردات فى خبراتهم الحياتية، ولا بد أن يكون لهؤلاء الأطفال خبرة فى مفاهيم تلك المفردات قبل معرفة المفردات نفسها .
- صعوبة التمييز بين التفاصيل المختلفة والفكرة العامة فى النص، وقد يؤدي التركيز على التفاصيل و الحقائق الدقيقة إلى حدوث مثل هذه الصعوبة فى الإستيعاب .
- كما أن فهم الأطفال للفكرة العامة فى النص قد يتأثر بطول ذلك النص، ولا شك بأن وجود أى من هذه الصعوبات يستدعى إجراء إجراءات علاجية لتجنب التأثير السيئ لتلك الصعوبات على مهارات الإستيعاب الأعلى .

مهارات الإستيعاب التفسيري :

تشمل هذه المهارات على مهارات تتطلب :

- القدرة على الاستنتاج والتنبؤ وتكوين الأراء .

إن الصعوبات التى يواجهها ذوو صعوبات التعلم فى الجوانب الميكانيكية للقراءة تحد من قدراتهم على الفهم الحرفي للنصوص

ناهيك عن الصعوبات التى تواجههم فى مهارات الإستيعاب التفسيرية .

فقد يواجه بعضهم صعوبة بالغة فى قراءة نص قصير، حتى إن الأسئلة الاستنتاجية تبدو بمثابة عقوبة لهؤلاء الأطفال ذلك أن قراءة هؤلاء الأطفال البطيئة تركز اهتمامهم على تمييز الكلمات وعلى بعض الجوانب الميكانيكية الأخرى مما يؤدي إلى :

- عدم القدرة على الأحتفاظ بالأفكار التى يتضمنها النص .
- عدم فهم تلك الأفكار بسبب عدم القدرة على التعرف على الكلمة نفسها .
- سيواجه الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى التعلم مشكلة فى الإستيعاب الذي يتعلق بالمهارات التفسيرية وذلك لأنها عمليات معرفية عالية من جهة، ولأن هؤلاء الأطفال يعانون من عجز معرفى من جهة أخرى

ويترتب على هذه النتيجة منطقياً، أن يواجه هؤلاء الأطفال صعوبة فى الاستنتاج وقارنة الأفكار واستخلاص المعانى و تقييم نصوص القراءة وربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، ومن المعروف أن التغلب على صعوبات الإستيعاب التفسيرية يتطلب إدخال استراتيجيات مهارات التفكير فى البرنامج التعليمي للأطفال الذين يعانون من مثل هذه المشاكل .

مهارات الإستيعاب النقدى :

تشتمل هذه المهارات على إصدار القارئ أحكاماً قيمة مرتكزة على إتجاهاته وخبراته، ولا شك بأن قدرة القارئ على تحليل نصوص القراءة وتقييمها هى أعلى مستويات الإستيعاب، وتشتل مهارات الإستيعاب النقدي على عدة مهارات أخرى مثل :

١. استخلاص النتائج .

٢. التمييز بين الرأى والحقيقة .

٣. تقييم آراء الكاتب ومتقداته .

ومن أفضل الأساليب فى تكوين الإستيعاب النقدي أن يقوم القارئ بمحاورة النص ومقارنته بنصوص أخرى أو تقييمه فى ضوء خبراته السابقة .

إن القراءة النقدية عملية ضرورية إلا أن كثيراً من معلمى الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى القراءة يغفلون هذه المهارة .

يعتمد تطوير مهارات القراءة الناقدة على الإستيعاب الحرفى والإستيعاب التفسيري للنص، وأى صعوبة فى أى من هذين الجانبين ستؤثر على نمو مهارة القراءة النقدية .

وهذا النوع من الإضطراب يسمى أيضاً عسر القراءة وهو نوع ينتشر بين الأطفال حيث أن معدل إنتشاره بين أطفال المدارس الابتدائية يقدر بحوالى ٢ : ٨٪ ويكثر إنتشاره بين أقارب الدرجة الأولى عنه بين عامة الناس وهو أكثر إنتشار بين الذكور عنه بين الإناث بنسبه ٣ : ١ .

ويحتاج الطفل لكي يستطيع القراءة أن يتحكم فى هذه العمليات العقلية فى نفس الوقت :

١. تركيز الإنتباه على الحروف الطبوعة والتحكمفى حركة العينين خلال سطور الصفحة .
٢. التعرف على الأصوات المرتبطة بتلك الحروف .
٣. فهم معانى الكلمات وإعرابها فى الجملة .
٤. بناء أفكار جديدة مع الأفكار التى يعرفها من قبل .
٥. اختزان تلك الأفكار فى الذاكرة .

وتلك الحيل أو العمليات العقلية تحتاج إلى شبكة سليمة وقوية من الخلايا العصبية لكي ترتبط مراكز البصر واللغة والذاكرة بالمخ، والطفل الذي يعانى من صعوبة القراءة يكون لديه اختلال فى واحد أو أكثر من تلك العمليات العقلية التى يقوم بها المخ للوصول إلى القراءة السليمة .

وقد أكتشف العلماء أن عدداً كبيراً من الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة يكون لديهم إعاقة شتركة وهى عدم القدرة على التعرف أو التفرقة بين الأصوات فى الكلمات المنطوقة وبعض الأطفال الآخرين يكون لديهم صعوبة مع الكلمات ذات الإيقاع الواحد مثل بطة و قطة .

خامسا : خصائص الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة :

يُميز الطفل الذي يُعانى صعوبات تعلم القراءة بالعديد من الخصائص التى تسهم فى تشخيص هذه الصعوبات لديه ومنها ما يلى :

١) قد يستطيع قراءة الكلمات التى دمرت علية فى السابق، لكنه لا يستطيع قراءة حتى أبسط الكلمات الجديدة وإذا كان التعلي المبكر للطفل يعتمد على النظر للكلمات ولفظها فإنه قد يستطيع قراءة العديد من الكلمات، لكنه فى هذه الحالة يتعرف عليها من شكلها الكلى .

٢) لا يستطيع استعمال الحروف كمكونات للكلمات إن الأطفال المصابين بعسر القراءة بشكل خطير قد يكونون غير قادرين على التعرف على الحروف أو التمييز بينها، أما الأطفال المصابون بدرجة معتدلة من عسر القراءة فقد يتعرفون على الحروف كل على حدة من دون أن يقدروا على تجميعها لتكون كلمات .

٣) تكوين الطفل للحروف ضعيف جداً حتى وهو يكتب بما أن الحروف بمفردها لا معنى لها بالنسبة إليه، فإنها تفقد وحدة الشكل، و بالتالى يعجز الطفل عن تكوينها .

٤) قد لا يعرف الطفل يمينه من يساره، بالرغم من أن جيع الأطفال الصغار يجب أن يتعلموا أين اليمين وأين اليسار، فإن معظمهم يفعلون ذلك عن طريق الإكتشاف التدريجي لأجسادهم، فيتعلم الطفل أن إحدى يديه تسمى باليمنى، وأن أى شئ يقع على جهة هذه اليد هو أيمن، وليس أيسر أما الطفل المصاب بعسر القراءة والذي لا يعرف يمينه من يساره فإنه يعجز عن التييز بين ذراعة الينى وذراعه اليسرى.

٥) الصعوبة فى ربط ربطة العنف، أو أى عمل يدوى يتطلب عرفة اليمين و اليسار .

٦) الصعوبة فى معرفة الوقت لأنه لا يستطيع أن يميز ما إذا كانت عقارب الساعة تشير إلى الساعة بالضبط أو بعدها .

٧) الصعوبة فى الحساب ،معظمنا لا يعير هذا الموضوع إلا القليل من

الأهمية، ولكن رغم ذلك فإن معرفة اليمين من اليسار حيوية بالنسبة إلى الحساب فعمليات الضرب مثلاً تصبح كابوساً إذا ظهرت الأرقام عشوائياً.

٨) قد تكون لدية صعوبات متفاوتة فى التعريف على أنواع أخرى من الرموز فعلامات الزائد والناقص والضرب والقسمة يحدث فيها خلط .

وجد العلماء أن اكتساب هذه المهارات أساسية لكي نستطيع تعلم القراءة، ولحسن الحظ فقد توصل العلماء المتخصصون إلى ابتكار وسائل لمساعدة الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة للوصول لاكتساب تلك المهارات، ومع ذلك فإنه لكى تستطيع القراءة تحتاج لأكثر من مجرد التعرف على الكلمات، فإذا لم يستطيع المخ تكوين الصورة، أو ربط الأفكار الجديدة مع تلك الأفكار المخزنة بالذاكرة فإن القارئ لن يستطيع فهم أو تذكر الأفكار الجديدة ولذلك تظهر الأنواع الأخرى من صعوبات القراءة فى المراحل الدراسية المتقدمة عندما تنتقل بؤرة القراءة من مجرد التعرف على الكلمات إلى القدرة على التعبير عن الكلمات .

والأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة يعانون من مشكلات مصاحبة لهذه الصعوبات تيزهم عن غيرهم، وتعد من مجموعة الخصائص التى تميز ومنها . . . .

- النظرة السلبية للمدرسة .
- الشعور بأنه غير مرغوب فيه .
- الإسترغاق فى أحلام اليقظة .
- تشتت الذهن وإنخفاض الحماس والحوافز، فلا يبذلون الجهد الذي تتطبه عملية القراءة .
- الإهتمام الزائد بالطفل المصاب بهذه الإضطراب يؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس .
- الشعور بالإحباط يعد من الأسباب التى تجعل الأطفال المضطربيين معرضين للإشارة فيميلون للسلوك العدوانى الذي يعانون من صعوبات فى القراءة على عدة عناصر هى . . :

- الإنطواء والاستغراق فى التأمل، الخجل، الإفتقار إلى الثقة فى النفس، الخوف من أى نشاط يتضمن القراءة .

- العدوانية نحو عملية القراءة والإعتماد المفرط على عبارات الاستحسان والتشجيع .
- التوتر العصبي وصور غير مقبولة من السلوك التعويضي .
- الإبتعاد عن الجماعات والهروب المتكرر ن المدرسة .
- الاستسلام السريع إتجاه المصاعب .
- وفى حالات قليلة يظهر عليهم علامات السلوك التعويضي مثلا الإعجاب بالرسم أوة التمثيل .
- الشعور والإساس بالفشل نتيجة إخفاقهم المتكرر فى القراءة .
- ظهور بعض العادات العصبية مثل قضم الأظافر أو اللجوء إلى سلوك غير إجتماعى للتعويض عن إحساسهم بالنقص.

• يتولد لديهم الشعور بالقلق ويعانون من سوء التوافق بين الذات والمجتمع بدرجة أكبر من الذين يتقنون القراءة فى نفس الصفوف الدراسية (boder , 1994)

ويعد الفهم القرائي من أكثر المشكلات والصعوبات تأثيراً على ذوي صعوبات التعلم، كما أنه ـ أى الفهم القرائي ـ أقلها قابلية للعلاج فالتلاميذ الذين يتم تدريبهم على مهارات التعرف على الكلمات، وتعالج لديه هذه المشكلات لا يحرزون تقدما ملموساً أو دالا فى اختبارات الفهم القرائي وتظل حاجاتهم إلى تعلم الإستراتيجيات الفعالة التى تساعدهم على الفهم و التدرب عليها قائمة، والفهم القرائي عملية معرفية تعتمد على خبرات القارئ وخلفيته المعرفية أو بنائه المعرفى، وعلى المعرفة الملائمةللتراكيب اللغوية القائمة فى النص موضوع القراءة (فتحى الزيات، ١٩٩٨)

فهناك أسباب كثيرة لضعف التقدم فى فهم القراءة، وتشتمل هذه الأسباب على مستوى ذكاء عام دون المتوسط، ونقص فرصة مارسة اللغة، والعجز فى الجانب السمعى والنطق والتى تعمل جميعها على حصر وتحديد وتطور المفردات .

إن القراءة البطيئة كلمة ـ كلمة قد تسبب ضعفاً فى الفهم فالطالب غالباً ما يضطر إلى إعادة قراءة الماده المقروءة من أجل فهمها (لندا هار جروف، ١٩٨٨)

كما يرى فتحى الزيات أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يفتقرون إلى الدافع

للقراءة، بسبب ضآلة الحصيلة المعرفية التى يستوعبونها من ناحية، أخرى الأمر الذي ينمى لديهم إتجاهات سالبة نحو القراءة .

كما أوضح يوسف قطامي ١٩٩٠ بأن الأطفال الأقل قدرة على التعلم ولا يمتلكون استراتيجيات ما وراء العرفة متطورة ونامية هم بحاجة إلى مساعدة معلميهم لتغيير الإستراتيجيات أكثر ملائمة لقدرتهم .

وفى هذا الصدد توصل rephael & pearson إلى أن ضعيفى الفهم القرائي ليسوا على دراية بأن المهام المختلفة تثير أنواعا مختلفة من التساؤلات سواء كانت تلك التساؤلات حرفية أو تتطلب استدلال المعنى العام للنص أو تعتمد على المعرفة السابقة، كما إنهم يستخدمون غالبا أساليب لا تتناسب مع متطلبات المهمة، لذلك يحتاج الأطفال الذين يجدون صعوبة فى فهم النصوص إلى التدريس المباشر بهدف تحسين فهم القراءة لديهم .(Swanson & Dlapaz , 1998)

ولقد تباينت وتعددت البرامج والأساليب التى صممت لعلاج مشكلات وصعوبات و القراءة لدى التلاميذ، حيث أشارت Margaret إلى أن بعض الأطفال يعتقدون أن القراءة تعنى مجرد لفظ الكلمات، فه يقرؤون بشكل تقليدي كل كلمة بنفس السرعة، ويحظى كل جزء من المعلومات بنفس القدرة من الإنتباه وتقرأ الجملة الأولى فى النص بنفس طريقة قراءة الجملة الخامسة عشر، حيث يقرؤون بدون تفكير، وفى القابل يقضي التلاميذ الجيدون وقتاً أكثر فى قراءة بداية النص، فهم يتوقفون كثيراً فى الفقرة الأولى، لأنهم لا يدركون بأن المؤلف وضع تلميحات عن الأفكار الرئيسية وعن تنظيم النص فى بدايته، فعندما يتوقفون فإنهم :

- o يفكرون من خلال التنبؤ بما سيأتى لاحقاً.
- o يفكرون من خلال استرجاع ما يعرفون من معلومات عن الموضوع .
- o يفكرون من خلال تصور الأفكار التى يضعها المؤلف فى الكلمات .
- o يفكرون من خلال وضع الهدف من القراءة .
- o أثناء مواصلته للقراءة، يتوقفون قليلاً فى نهاية الجزء أو الصفحة و يفكرون من خلال تلخيص معنى النص لأنفسهم (مارجريت دايرسون، ٢٠٠٠)

سادساً : أسباب صعوبات تعلم القراءة لدى الأطفال :

تنتج صعوبات تعلم القراءة لدى الأطفال عن العديد من الأسباب وسيتم تناولها على النحو التالى :

١. الأسباب الإجتماعية و الإنفعالية :

يحتاج الطفل قبل البدء فى تعلم القراءة إلى الاستقرار العاطفى و الصحة النفسية، والقدرة على التكيف الإجتماعى، بحيث أن الاستقرار النفسي يجعل الطفل قادرا على التكيف السريع، والإنسجام مع البيئة التعليمية الجديدة، وأن ما يعانية الطفل من القلق النفسي و الحرمان العاطفى وفقدان الثقة فى النفس، هى عوامل معرقلة لتعلم القراءة .

ويرجع إختلال الحالة النفسية و العاطفية عند الأطفال إلى إختلاف بيوتهم التى تربوا فيها فمنهم من تمتع بطفولة سعيدة فى بيت واعى، منحة المحبة المتزنة والحنان وعلمه الثقة بالنفس وجعلة قادراً على التكيف مع الجماعة، والشعور بأنه واحداً نها، فيجعلون الطفل كثير الإعتماد على غيره، لا يستطيع القيا بعمل ما بفرده لأنه فقد الثقة بنفسة ون الأطفال من حرم من نعمة المحبة فنبذ و أهمل، الطفل فى هذه الحالة يكون عرضة للعقد النفسية الصعبة الحل، قد تكون فى سبب رسوبه الدرسي، فالبيئة السيئة هى المسئول الأول عن عدم استقرار الطفل إنفعالياً وعن فقدان الطمأنينة الإجتماعية (Boder ، ١٩٨٩) .

٢. إختلال البيئة المكانية الزمانية والتصور الجسدي :

يحدث إضطراب صعوبات تعلم القراءة فى البنية المكانية ـ الزمانية والتصور الجسدى، ويؤدي هذا الإضطراب فى تكوين المعلم والموضع فى المكان، ويحمل هذا إلى صعوبات على التعرف على ترتيب وتنظيم الأشياء حسب العلاقة القائمة بينها، مثل أعلى، أسفل يساراً، يميناً وبرور وقت إكتسابها، فإن الطفل يسئ فهمها ويخلط بيها ث يصعب معرفتها بسهولة .(Fawcett ، Nicolson ، ١٩٩٠)

٣. إختلال الجانبية :

يخلق إختلال الجانبية مشاكل عديدة فى تعلم الطفل القراءة، فنصف الكرة الدماغية الأيسر يتحكم فى الوظائف المحركة بينما يقوم نصف الكرة الأيمن

بتنفيذها، فعندما لا يستطيع الطفل تحقيق هذا التوازن بين الجانبين لا يستطيع توزيع الأعمال توزيعاً منسجماً فيقوم جزئياً أو كلياً إلى اليمين، أما الطفل الذي يستعمل اليد اليسرى ولكنه أجبر على استعمال اليد اليمنى، وينتج عنه . . .

- التأتأه وتظهر أثناء التربية الخاصة .
- الخرق اليدوي أى عدم التوافق الحركي عند ضحايا هذا التحول المناقض لتحويلهم العصبي الحركي .
- الحول .
- إضطراب القراءة والكتابة كتقديم وتأخير الحروف .
- القلق وعدم الإنتباه، عدم التحكم فى البول، الخجل، والشعور بالنقص .

٤. الفروق الثقافية واللغوية :

تعتبر الفروق الثقافية و اللغوية ذات أهمية كبيرة فى إكتساب الطفل للقراءة، خاصة إذا كانت ثقافته ولغته تختلف عن ثقافة ولغة المعلم، هذا ما يزيد من عمق إضطراب تعلم القراءة، فتؤدي الإختلافات الثقافية إلى إنشاء أفكار مسبقة من طرف المعلم حول الطفل ون طرف الطفل حول المعلم، وأيضاً نظرة الطفل لطبيعة القراءة وأهيتها، لإختلاف ثقافة الطفل عن ثقافة المعلم والنصوص التى يقرأها أو الإحتفاظ بثقافة المعلم والنصوص التى يقرأها أو الإحتفاظ بثقافة هو، وكل هذه الأسباب تؤدي بالطفل للوقوع فى بعض المشاكل مع أسرته ومع المجتمع .

خلق الإختلاف فى اللغة مشكلة أخرى فى تعلم القراءة، ونجد

أن الروضة هى أنسب حل لتجنب هذا التداخل بين اللغات، فالروضة تحضر الطفل للتكيف مع اللغة الجديدة

(سهام دحال، ٢٠٠٥)

٥. الأسباب التعليمية :

تنشأ الأسباب التى تؤدي إلى إضطرابات فى المرحل الإبتدائية هى مناهج ووسائل التعليم فغالباً ما تمهل المناهج الفروق الفردية .

§ الفروق الفردية : فالمناهج المطبقة وضعت على أساس أن الأطفال متشابهين

دون إعتبار القدرات والمهارات الخاصة بكل طفل فى حين أن لكل شخص قدرته على التعلم و الإستيعاب .

§ دور المعلم : فهو يلعب دوراً هاماً، فهو بمثابة الوجة الذي يقود الطفل إلى الأهداف الموجودة وحتى يقوم بدوره على أكمل وجه يجب أن يتمتع بتكوين تين يسح له أن يعرف حاجات التلميذ ومهاراته بالنسبة لكل مادة بتدريسها، أما بالنسبة للقراءة فمن المفروض أن يكون المعلم عارفاً بطرق إكتساب القراءة عند الطفل لكل مرحلة لكي لا يقع فى الخطأ

§ القراءات والحاجات الأساسية للنمو :

يري بعض الباحثين أنه من الخطأ تعليم الطفل القراءة فى السنة الأولى للدخول المدرسي، لأن نموه لم يكتمل بعد ليتعلها بصفة صحيحة، ولا يعنى هذا أن لا نعمله القراءة بتاتاً فى السنة الأولى ، لكن يجب ألا نمارس عليه ضغطاً كبيراً، لأن هذا ليس فى صالح الأطفال ولأنه يجب التوازن بين تلبية مطالب نمو الطفل وبين تلبية مطالب نموه المتكامل بما فى ذلك تعلم القراءة، إذا توفرت لها الطرق المناسبة لتدريسها على النحو السليم...

§ نظام الإنتقال من سنة إلى أخرى :

أغلب الأحيان يتم الإنتقال حسب سن الطفل لا حسب تحصيله الدراسي فمن الملاحظ أن الأطفال يصلون إلى السنة السادسة من الدراسة وهم لا يتقنون القراءة المسترسلة، التى تسمح لهمبتوظيفها فى مواد أخرى، فينتقل الطفل من سنة إلى أخرى حتى يصل إلى سن معين حتى يجد نفسه لا يتقن القراءة هذا بسبب سوء التقييم، فالفه ليس أن ينتقل الطفل من سنة لأخرى بل المهم أن يكون بالإنتقال . .

§ جمود المناهج الدراسية :

ن الملاحظ فى علم النفس للطفل أن البحوث كثيرة و تطورة وهى دراسات مهمة تهتم بقدرات الطفل وكيفية تنميتها .

نجد من جهة أخرى أن المناهج المدرسية لم تتغير منذ زمن بعيد وهذا يبعث الحيرة لذا نرى أن المناهج المدرسية لا تواكب التطورفقد ظهرت وسائل جديدة

ومتنوعة فى مجال التعلي منها الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات فى حين أن هناك بعض المدارس لا تملك أبسط الإمكانيات (كتب مدرسية، وهذا يؤدي إلى الشعور بالملل و الإحباط أنه يطمح إلى شئ أفضل .

§ نقص الإستعدادا لتعلم القراءة :

لكي يتعلم الطفل القراءة فمن الهم أن يكون لديه استعدادات التعلم، وتتمثل هذه الاستعدادات فى قدرات وأنماط السلوك، القدرات المعرفية، الإدراك السمعى الإدراك البصري، والاستعداد النفسي للقراءة فكل هذه الاستعدادات تهيأ الطفل لتعل القراءة .

طرق التدريس :

القراءة عملية معقدة فإن فشل الطفل فى تعلم المهارات الأساسية التى تؤهله لإكتساب القراءة قد تأخره عن بقية زملائه، فبينما هم قد وصلوا إلى درجة عالية من إتقان القراءة، يبقى هو في مراحل متأخرة من أهم الأسباب التى تؤدي بالطفل إلى مثل هذا التأخر هى :

- طول المنهج بحيث يبذل المعلم جهده ووقته فى إكمال المناهج وهذا ما يجعله يغفل عن الفروق الفردية وملائمة طريقة التدريس لها .
- استخدام وسائل لا تجذب إهتمام الطفل .
- عدم و جود علاقة بين ما يقرأه الطفل و بين الواقع .
- عدم الأهتمام بوظيفة القراءة، حيث أنها وسيلة لإكتساب المعارف والعلوم المختلفة وليست الهدف النهائي .
- عدم حث الطفل على المقاطعة خارج المناهج المقررة .

لإضافة إلى هذه الأسباب، توجد عوامل تساعد على ظهور إضطراب صعوبات فى القراءة منها :

- التعليق الكبير بالآخرين والاعتماد عليهم .
- الإساس السريع باليأس والقلق المفرط .
- الاستغراق فى أحلام اليقظة .
- تشتت الذهن وإنخفاضالحماس والحافز، فى يبذلون الجهد الذي تتطلبه

عملية القراءة عند إتحاد كل هذه الأسباب والعوامل تؤدي بالضرورة إلى ظهور مشاكل عند الطفل الذي يعاني صعوبات تعلم القراءة .(Sprnger
(, Chrilles 1996

سابعا: تشخيص صعوبات تعلم القراءة :

هناك عدة طرق لتشخيص صعوبات القراءة وتتضمن هذه الطرق الاختبارات التى يقوم ببنائها المعلم، وملاحظة سلوك الطفل والتدريس التشخيصي أو غيرها من الطرق الخاصة .

وفيما يلى العوامل التى يجب أن تؤخذ فى الإعتبار عند التشخيص ...

١. العمر الزمنى :

فى بداية الأمر يتم تقدير المستوى الصفى الذي يجب أن تراه الطفل بناء على عمره الزمنى، فالتقدير التقريبي لتوقع المستوى الصفى وفقاً للعمر الزمنى، يساوى العمر الحقيقي مطروحاً منه ٥,٥ أى أنه إذا كان طفل عمره الزمنى ١١,٥ سنه فإنه يتوقع أن يقرأ فى مستوى الصف السادس ، حيث .....

مستوى الصف الذي يقرأه = العمر الزمنى -٥,٥

الصف الدراسي = ١١,٥ - ٥,٥ = ٦

ومثل آخر طفل عمره الزمنى ١٠ سنوات فما هو الصف الدراسي المتوقع قراءته.

الصف الدراسي =١٠ - ٥,٥ = ٤,٥

أى يقرأفى مستوى الصف الرابع الدراسي .

ونتيجة لذلك فإن الطفل الذي لديه صعوبة فى التعلم يكون مختلفاً بدرجة كبيرة فى القراءة عما هو متوقع من عمره الزمنى .

٢. فهم القراءة المسموعة :

تعتمد مهارة القراءة على البراعة فى اللغة، ولهذا فمن الضرورى تقدير مستوى صف الطفل فى فهم القراءة المسموعة، وبالرغم من أن هناك بعض الاختبارات المنشورة لقياس نمو وتطور اللغة، إلا أن المعلم يستطيع أن يقدر مستوى الطفل فى

فهم القراءة المسموعة للكشف عن مستوى الذي يستطيع فيه الطفل فهم ما يقرأ .

٣. العمليات الحسابية :

تعتبر المهارة الحسابية عاملاً أخر يجب ملاحظتة، فبعض الأطفال ممن لديهم صعوبات محددة فى القراءة يتعلمون العلامات الحسابية بسرعة وسهولة أكبر من القراءة .

وإذا لم يحدث ذلك فإن المشكلة قد تكون ناتجة عن إضطراب انفعالى، أو تخلف عقلي، أو عجز فى الإنتباه أو أى عامل قد يؤدي إلى إعاقة فى التحصيل فى جميع الموضوعات المدرسية..

٤. النضج العقلي :

يعتبر النضج العقلي المحك الرابع لتقدير القدرات الكامنة وقد يعتبر أحياناً أخرى بأنه المحك الأفضل للتنبؤ بقدرة القراءة .

فالمعلم يمكن أن يحكم ضمن حدود معينة على القدرة العقلية للطفل وذلك بسؤال أسئلة فى مجال المعلومات العامة ليحدد درجة فطنه، فإذا فهم الطفل الذي يبلغ من العمر ١٠ سنوات كتاب الصف السادس عندما يقرأ له، وإذا كانت الطفلة قادرة على معرفة العمليات الحسابية فى مستوى قريب من مستوى عمرها، فإنك تفترض بأن النضج العقلي يقع ضمن المتوسط إن فهم القراءة المسموعة والعمليات الحسابية بالإضافة إلى المعلومات العامة المتوقعة من العمر الزمنى للطفل هى علامات ومؤشرات للحكم على العمر العقلي أو الضج العقلي .

٥. تقدير مستوى القراءة :

هناك عدد من العوامل يجب أخذها فى الإعتبار عند التقدير لمستوى قراءة الطفل، الأول يكون فى تقيم مستوى الصف الذي يقرأ فيه الطفل أو فى هذا التقييم يحاول المعلم تقدير ما إذا كان الطفل يقرأ فى مستوى الصف الأول، أو فى مستوى الصف الثالث أو فى مستوى الصف الثامن العامل الأخر هو درجة صحة ودقه ما يقرأ الطفل، وهناك ثلاث مستويات من صحة و دقة القراءة ...

- المستوى الاستقلالى Indsependent level :

ويعزى إلى القدرة على القراءة دون مساعدة بنسبة اتقان ١٠٠٪ تقريباً.

-المستوى التعليمي Instructional level :

فيرجع إلى القدرة على القراءة مع بعض المساعدة بنسبة اتقان ٧٥٪تقريباً

-مستوى الإخفاق frustration level :

يرجع إلى مستوى القراءة الذي يقرأ فيه الطفل بصعوبة واضحة وبنسبه اتقان ٠٥ ٪ تقريباً

ويستطيع المعلم أن يستخدم أنواع مختلفة من القراءة فى تقدير مستوى القراءة ويتضمن ذلك القراءة الجهرية و القراءة الصامتة وقراءة الكلماتو تميز الكلمات .

ويتم الحصول على مستوى القراءة الجهرية من خلال قراءة الطفل لفقرات وقطع قصيرة جهرية من الكتب التى تم اختبارها، فإذا قرأ الطفل من كتاب الصف الثالث ومن ثم قطعة من كتاب الرابع الابتدائي، ويستمر هكذا حتى يواجه صعوبة فى القراءة إحدى القطع و يفشل فيها .

وفى ضوء ذلك فإن مستوى القراءة الجهرية للطفل هو المستوى الذي يقرأ فيه بنسبة ٧٥٪ تقريباً (المستوى التعليمي) ويتم الحصول على مستوى القراءة الصامته وذلك بأن يطلب من الطفل قراءة قطع صامته من الكتب المدرسية لمستواه التعليمي ومن ثم يقوم المعلم بتوجيه الأسئلة على المادة المقررة ليحدد مستوى فهم الطفل، وبالتالى يمكن المعلم من تقدير المستوى التعليمي للطفل فى القراءة الصامته وأحياناً يكون مستوى القراءة الصامته أعلى من مستوى القراءة الجهرية والعكس صحيح .

ويمكن الحصول على مستوى قراءة الكلمات word reading باختيار الطفل فى قراءة كلمات منفصلة ثم اختيارها من الكتب وفى هذه الحالة يمكن المعلم من تقدير مستوى قراءة الطفل للكلمات خارج إطار السياق .

أما مستوى تمييز الكلمات Word discrimination فيمكن الحصول عليه عن طريق عرض ست مفردات من قائمة المفردات و قبول المدرس (إن إحدى هذه الكلمات هي . . .)

ويتضح من دراسة القدرات الكامنة ومن مستوى القراءة بأن طفلة لديها القدرة على القراءة فى بداية مستوى الصف الرابع ولكنها فى الحقيقة تقرأ فى مستوى الصف الأول و الثانى فقط، مما يدل على وجود تباين بمستوى سنتان بين القدرة

الكامنة والتحصيل، وهذا يجيب على السؤال المهم فى عملية التشخيص وهو أن هناك تفاوتاً كبيراً بمعدل سنتين بين القدرة الكامنة والتحصيل فى عملية القراءة .

إن درجة التباين والتباعد ما بين القدرة الكامنة وتحصيل القراءة سوف تتتغير كلما نما الطفل ونضج، فالطفل الذي يكون قدرته الكامنة فى مستوى الصف الرابع ولكنه يقرأ فى مستوى الصف الثانى فإن مقدار التباين والتباعد لديه يساوى سنتان وإذا استمر معدل التقدم بنفس المستوى فإن الطفل الذي يتعلم نصف صف دراسي كل عام سوف يقرأ فى مستوى الصف الثالث حين يكون فى الصف السادس ، ويقرأفى مستوى الصف الرابع وهو فى الصف الثامن وهكذا فإن تباعد السنتين فى الصف الرابع سوف يكون شبيهاً بالثلاث سنوات فى الصف السادس، وبالأربع سنوات فى الصف الثامن .

٦. تحديد الأخطاء فى القراءة :

إن الكشف عن الأخطاء فى القراءةيتطلب ملاحظة عاداتالقراءة عند الطفل وحين يتم اختبار الطفل فى القراءة الجهرية والقراءة الصامتة وقراءة الكلمات وتمييز الكلمات، يستطيع العلم ملاحظة نمط قراءة الطفل والصعوبات التى واجهها ويمكن أن تتم هذه الملاحظات خلال دروس القراءة اليومية .

فإذا لم يستجيب الطفل للكلمة، ولكنه ينظر إليها فقط فإن ذلك يقدم مؤشراً على أن الطفل لم يطور أى طريقة لتفسير رموز الكلمات، وهذا يعنى بأن العلاج يجب أن يشتمل على إجراءات وأساليب مناسبة لتدريس مهارات تفسير الرموز، وقد حاول الطفل أن يهجئ الكلمة أو ينطقها ولكنه لا يفسر رموزها بشكل مناسب، فبعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم لم يتعلموا الكلمات كوحدات كاملة، ولهذا يتم إرجاعها للطريقة للطريقة الجزئية فى تفسير الرموز، أة أنه لم يتعلم تفسير رموز الكلمات بواسطة أصواتها، أو أنه لم يتعلم قراءة الكلمة عن طريق الأصوات والمقاطع.

إن كثير من برامج القراءة النمائية تدرس للأطفال بحيث يقرأ الحرف الأول من الكلمة ويخمنوا بقية الكلمة من لسياق .

وقد لا يذهب الطفل إلى أبعد من محاولة قراءة الحرف الأول وقد لا يكون الطفل قادراً على استخدام منبهات السياق فى القراءة، مثل هذا الطفل يركز

على عملية تفسير الرموز ولا يعير اهتماماً لمعنى الجمل ويصدر عن بعض الأطفال الأخطاء التالية فى القراءة .

-الحذف OmISSION :

يعمل الأطفال إلى حذف الكلمات فى القراءة وأحياناً يحزفون أجزاء من الكلمة المقروءة فإذا كانت العبارة فى الكتاب " ذهبت إلى المدرسة " وقرأها الطفل ذهب إلى المدرسة فإن الطفل بذلك يكون قد حذف حرف التاء .

- الإدخال Insetion :

أحياناً يدخل الطفل كلمة فى السياق ليست موجودة أصلاً، فقد يقرأ حضرت إلى المدرسة فى الصباح الباكر " حين لا يشتمل النص على كلمة الباكر .

-الإبدال Substitution :

فى هذه الحالة يقوم الطفل بإبدال كلمة بأخرى مثل " أحد طفل مجتهد بدلا من أحمد طفل نشيط .

- التكرار Repetiton :

إن بعض الأطفال يكررون كلمات أو جمل خاصة حين تصادفهم كلمة لا يعرفونها مثل " حضرت إلى المزرعة (فقد يقرأ الطفل حضرت إلى ومن ثم يتوقف عند كلمة المزرعة ويعيد حضرت إلى ..... حضرت إلى ....

- حذف أو إضافة أصوات OMISSION ADDITION OF SOU-UNDS .

قد يحذف الطفل أصواتاً أو يضيف أصواتاً إلى الكلمة التى يقرأها .

- الأخطاء العكسية reversal errors .

قد يميل الطفل لقراءة الكلمة بطريقة عكسية .

- القراءة السريعة وغير الصحيحة fast and inaccurate reding

إن بعض الأطفال يقرأون المادة التعليمية بشكل سريع وتكثرأخطاؤهم، خصوصاً عند حذف الكلمات التى لا يستطيعون قراءتها .

- القراءة البطيئة (كلمة / كلمة)

إن بعض الأطفال قرأون ببطء وذلك على شكل الكلمة ـ كلمة، وقد يكون تلك بمثابة عادة بالنسبة لهم وذلك نتيجة التركيز على تفسير الرموز .

- نقص الفهم lack of comprehension :

إن بعض الأطفال يركزون على تفسير رموز الكلمات ويعطون انتباه قليلا للمعنى .

٧. بناء قائمة خاصة فى القراءة :

هناك عدد من قوائم القراءة المتوفرة والتى يمكن استخدام من قبل المعلمين إن كثيراً من دور النشر لكتب القراءة تزويد المعلمين بقوائم للقراءة وفى غياب قوائم القراءة الجيدة ، يطور المعلم قائمة خاصة فى القراءة من مادة التعليم الصفية ويجب أن تشتمل تلك القوائم على القراءة الجهرية وقراءة الكلمات، وتمييز الكلمات وكذلك القراءة الصامتة.

القراءة الجهرية :

يمكن ملاحظة القراءة الجهرية من خلال قراءة الطفل لكتاب صفى سواء كان فى مستواه التعليمى أو أعلى منه قليلاً، ويقوم المعلم أثناء قراءة الطفل بملاحظة أنواع الأخطاء التى، تركيبها بالإضافة إلى الحصول على إجابات على الأسئلة الأخرى التى أثيرت فى الفصل السابق.

- هل يقرأ الطفل بشكل سريع أو بطئ ؟
- هل لديه طريقة لمعرفة الكلمة ؟
- هل يستخدم منبهات السياق .
- ما نوع الاخطاء التى يقع فيها الطفل أثناء قراءته لقطع القراءة هذه .؟

ويتمثل النظام الفعال لتطوير قائمة غير رسمية للقراءة الجهرية فى انتظار فقرة أو قطعة قراءة أو اثنين من كتب القراءة للصفوف المختلفة ن مستوى الصف الأول حتى الصف الخامس أو السادس، وبهذا سوف يحتوى الاختبار سلسلة من الفقرات أو القطع المتدرجة فى صعوبتها، وعد إجراء الاختبار يفضل توفير نسختين من الاختبار واحدة للطفل والأخرى للمدرس كي يستخدمها فى تسجيل الأخطاء، مثل كتابة الاستجابات الخاطئة فوق الكلمات أو يضع خطأً ما يتم تكراره .

معرفة وإدراك الكلمات :

إن بعض الأطفال يستخدمون أساليب معينة لتفسير رموز الكلمات من خلال سياقها ولهذا فهناك ضرورة لرؤيه كيف يقرأ الطفل الكلمات خارج ذلك السياق .

إن قائمة الكلمات التى يمكن أن يستخدمها المعلم يجب أن تؤخذ من المفردات الموجودة فى المادة الصفية، فالصفحة الأخيرة فى كثير من الكتب الدراسية تشتمل على قائمة من المفردات المستخدمة فى الكتاب، ويمكن استخدام هذه الكلمات لاختبار الطفل فى معرفة وإدراك الكلمات، وبهذه الطريقة يمكن المعلم من ملاحظة:

١. مستوى الطفل فى القراءة (يقرأ معظم الكلمات المأخوذة من كتاب الصف الأول، ولكنه يجد صعوبة فى قراءة كثير من الكلمات فى كتاب الصف الثانى) .
٢. الأخطاء التى يرتكبها الطفل فى قراءة الكلمات .
٣. النمط الذي يستخدمه الطفل فى قراءته للكلمات، الطريقة الصوتية، تهجئة الكلمات .

وكما هو الحال فى القراءة الجهرية، فإن المدرس يقوم بتسجل الأخطاء التى تصدر من الطفل وتسجيل بعض التلقائيات وذلك على ورقة رصد الدرجات التى أعدت لهذا الغرض .

تمييز الكلمات :

إن بعض الأطفال لا يتمكنون من استدعاء الكلمات عند عرضها عليهم إلا أنهمفى الوقت نفسه يتمكنون من التعرف على نفس تلك الكلمات عندما يطلب منهم تحديد من بين كلمات أخرى، ويمكن للمعلم بناء اختبار تمييز الكلمات مثل قتل، فتك . . . .

فإذا كان الطفل قادراً على قراءة كلمة واحدة أو كلمتين فقط من مجموع الكلمات السابقة، فيمكن أن يقول المدرس " إحدى هذه الكلمات " انظر إلى الكلمات الموجودة فى الصفحة وأشر إلى كلمة ... فأحياناً سوف يكون الأطفال قادرين على معرفة خمس كلمات من أصل ست كلمات، مع أنهم يستطيعون قراءة كلمتين منها فقط بشكل منفصل .

إن هذا التشخيص يعني بأن لدى الطفل معرفة جزئية للكلمات، وهو ما يميزه عن طفل آخر لا يكون قادراً على الإشارة لأى كلمة بشكل صحيح .

القراءة الصامتة :

فى هذا الاختبار يسأل المعلم الطفل أن يقرأ فقرات وقع قراءة صامتة ومن ثم يسألأ أسئلة معينة ليحدد فيما إذا كان الطفل واعياً لمستوى القطعة أم لا فالأطفال الذين يستخدمون منبهات السياق ويتوصلون إلى استنتاجات يستطيعون أحياناً أن يقرأوا قراءة صامتة فى مستوى صفى أعلى مما يستطيعوا أن يقرأوا قراءة جهرية (بطرس حافظ بطرس، ٢٠٠٨)

وهذا التعدد لأساليب تشخيص صعوبات تعلم القراءة، يزيد من دقة التشخيص، مما يسهل عملية التدخل المبكر للكشف عن هذه الصعوبات لدى الأطفال، وعلاج هذه الصعوبات على نحو فعّال .

الفصل الثالث

أساليب علاج صعوبات تعلم القراءة

- مقدمة
- أولاً : إستراتيجيات التدخل المبكر .
- ثانياً : إستراتيجيات عامة للتعامل مع الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة
- ثالثاً : إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائي .
- رابعاً : إستراتيجيات متكاملة متعددة الأبعاد .
- خامساً : إستراتيجيات البرمجيات التعليمية
- سادساً : إستراتيجية الطريقة الكلية و الطريقة الجزئية

الفصل الثالث

أساليب علاج صعوبات تعلم القراءة

مقدمـــة

قبل أن يقوم الأخصائي بعلاج صعوبات تعلم لابد وأن يأخذ فى الإعتبار، عدة نقاط رئيسية حتى يتحقق الهدف من إستخدام الأساليب المختلفة لعلاج صعوبات تعلم القراءة، فعلية أن يدرك أن عسر القراءة حالة فردية وهذا يعنى أن الأطفال المعسرين قرائياًقد يعانون من مظاهر صعوبات مختلفة قليلاً عن بعضهم البعض .

كما قد تكون لهذه المظاهر تأثيرات مختلفه على الطفل، وقد لا يكون هذا ملحوظاً عند بعض الأطفال ولكن قد يبدو هذا واضحاً جلياً عند أطفال آخرين، مما يعنى أن العسر القرائي له درجات مختلفة تتراوح بين البسيط و المتوسط و الشديد، و بالتالى، ما ينفع أو يفيد معسراً قرائياً بعينه قد لا ينفع أو بفيد معسراً قرائياً آخر . .

عسر القراءة يتعلق بطريقة معالجة المعلومات وهذا يعنى أن العسر القرائي لا يقتصر فقط على القراءة ولكنه يؤثر على عملية التعلم وكيفية تعلم جميع المعلومات بما فيها التعليماتالشفهية، من الضروري التسليم بأن دورة التعلم التى يطلق عليها " دورة معالجة المعلومات " وهذا من شأنه أن يساعدنا على فهم الصعوبات التى يعانى منها الأطفال المعسرون قرائياً وهذه الدورة تنطبق على كيفية إدراكنا للمعلومات وكيفية قيامنا بتذكرها وكيفية الإثبات للآخرين أننا نعرف هذه المعلومات .

يمكن أن يكون لدى الأطفال المعسرين قرائيا صعوبات فى عرض معرفتهم وفهمهم فى شكل مكتوب بالنسبة للأداء المدرسي دائماً ما يعرض الأطفال ما يعرفونه من خلال الأسلوب الكتابي على الرغم من أن هذه هى أضعف نقطة عند الطفل المعسر قرائياً لعرض المعلومات التى يعرفها فالكتابة يمكن أن تكون مرهقة للطفل المعسر قرائياً، ولكن يمكن أن يتم تسهيل عملية الكتابة وجعلها أكثر جاذبية

إذا تم توفير طريقة أو أسلوب للكتابة وحتى الكلمات الأساسية فى بعض الأحيان، إن إحدى النقاط الأساسية التي يجب إعتبارها هنا هى أننا نحتاج إلى تحديد نقاط القوة الموجودة عند المعسر قرائياً والتعرف عليها .

يمكن أن يجد الأطفال المعسرون قرائياً صعوبة فى التعلم بإستخدام حاسة السمع أى من خلال الاستماع، هناك العديد من الطرق التى يمكن للفرد منا أن يتعلم من خلالها، ولاسيما فى العصر الحاضر الذي يتميز بوجود ألعب الكمبيوتر والأدوات التعليمية و الإلكترونية الأخرى ولكن فى الكثير من الأحيان، ما زلنا نعتمد على حاسة السمع، أى على قدرة الأفراد على الاستماع والفهم من خلال الصوت بدلاً من الصور (البصر) أو من خلال الخبرة (الحسية الحركية) .

أولاً- استراتيجيات التدخل المبكر

تشير معظم الأبحاث العلمية إلى أن الأطفال المعسرين قرائياً يعانون من صعوبة فى القدرة والوعى الفونولوجي، مما يعنى أن لديهم صعوبة مع الأصوات وتذكر تركيبات الأصوات وتتابع الأصوات المكونة لكلمة ما ولهذا قد لا تكون عملية الاستماع أسهل طرق اكتساب المعلومات وعادة من الأفضل أن يتمكن الطفل المعسر قرائياً من رؤية المعلومات التى ينبغى عليه تعلمها .

يمكن أن يعانى الأطفال المعسورون قرائياً من صعوبات فى تذكر المعلومات، وربما ينطبق هذا الأمر على الذاكرة قصيرة الأجل والذاكرة العاملة ويعنى أن هذه الصعوبات قد تؤثر على القدرة على تذكر التعليمات المعطاه شفهياً ولاسيما إذا تم إعطاء مجموعة أو قائمة من التعليمات فى نفس الوقت .

ويمكن للذاكرة قصيرة الأجل أن الذاكرة العاملة أن تحتفظ بقدر قليل من المعلومات فى وقت واحد ولكن الأطفال والبالغين المعسرين قرائياً يمكن أن تكون لديهم صعوبات فى تذكر حتى القدر الضئيل من المعلومات بطريقة دقيقة ولهذا فمن الأفضل أن تعطي هذه التعليمات واحدة بعد الأخرى .

صعوبة فى تنظيم المعلومات سواء أكنا ندرك أننا نقوم بها أم لا فنحن فى الحقيقة نقوم بتنظيم المعلومات الجديدة التى نصادفها فربما نضع المعلومات الجديدة التى نقابلها فى أنواع محددة من المعلومات الموجودة بالفعل فى ذاكرتنا، دائما ما نقوم بذلك بطريقة مرتبة للغاية بحيث يتمكن المستمع من الفهم .

وهذا مهم جدا ولاسيما فى حالة استرجاع سلسلة من الأحداث والأطفال المعسرون قرائياً يمكن أن يعانوا من بعض الصعوبات فى تنظيم المعلومات وتلك الصعوبات يمكن أن تؤثر على كل من كيفية تذكر المعلومات بطريقة فعالة وكيفية تقديم هذه المعلومات للآخرين وهذا من شأنه التأثير على أدائهم فى الامتحانات إلا إذا تم توفير بعض الدعم الإضافى لهم.

الأطفال المعسرون قرائياً يحتاجون إلى وقت أطول لمعالجة المعلومات وهذا يمكن أن يكون أحد أعراض العسر القرائي إذ أن الأطفال والبالغين المعسؤين قرائياً سيستغرقون وقتاً أطول فى معالجة المعلومات لأنهم قد يسلكون طريقاً غير مباشر للوصول إلى إجابة ما، وهذا الأمر يبرز فردية العسر القرائي (أى أنه يحدث بدرجات متفاوتة عند كل فرد)وأيضاً الميل إلى التعامل مع المعلومات بإستخدام فص الدماغ الأيمن .

يعانى المعسرون قرائياً عادة من صعوبات فى القراءة والتهجئة بالإضافة إلى مشكلات فى دقة وسرعة القراءة والكتابة وستلاحظ أن كلمة " عادة " مذكورة هنا، إذ أنه لن يعانى كل طفل معسر قرائياً من مشكلات فى القراءة والتهجئة، فقد يتمكن بعض الأطفال من تعويض الصعوبة التى تقابلهم فى القراءة والتهجية، فقد يتكن بعض الأطفال من تعويض الصعوبة التى تقابلهم فى القراءة من خلال الإعتماد على سياق النص ومحاولة القراءة للمعنى ولكن سيعانى هؤلاء الأطفال، على ايه حال من بعض أعراض العسر القرائي الأخرى ولاسيما تلك التى تتعلق بطريقة معالجة المعلومات مثل الذاكرة والترتيب وبوبشكل مماثل ربما يكون لهؤلاء الأفراد صعوبة فى القراءة ولكن لا يعانون من صعوبة فى التهجية أو العكس بالعكس وهذا أيضاً يركز على الطبيعة الفردية للعسر القرائي إذ قد يعانى المعسورون قرائياً من أعراض مختلفة بدرجات مختلفة .

قد تكون عملية التعرف على وجود العسر القرائي صعبة فى بعض الأحيان كما يمكن ارتكاب الخطأ فى التعرف على الحالة والظن أن أعراض العسر القرائي هى أعراض لشئ آخر، فالكثير من الأطفال الذين لا يعانون من العسر القرائي يمكن أن يعانوا من أعراض مشابهة ولكن الطفل المعسر قرائياً عادة ما يعانى من عدد من الأعراض المذكورة أعلاه وسيعانى أيضاً فى الغالب من صعوبات فى القراءة والتهجئة والقدرة على الكتابة التعبيرية كما أن أداء المعسر قرائياً فى هذه الجوانب

يمكن يشكل تبايناً مع قدرات أخرى قد تكون موجودة لدية، وعلى سبيل المثال فإننالأداء السيئ فى القراءة لدى شخص ما يمكن أن يكون على النقيض مقابل لقدرة على الفهم الجيد والقدرة على حل المشكلات عند مناقشة نفس الموضوع شفهياً.

ونظراً لتعدد مظاهر وأعراض صعوبات تعلم القراءة، وتعدد وجهات نظر الباحثين فى تفسير صعوبات تعلم القراءة لدى الأطفال، تعددت أساليب خفض حدة صعوبات تعلم القراءة وعلاجها، وسيتم عرض ذلك بالتفصيل خلال هذا الفصل .

ثانياً ـ استراتيجيات عامة للتعامل مع الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة :

١. استراتيجيات تتعلق بالكلام و الاستماع :

- تكلم بصورة واضحة ولا تستخدم كلمات غريبة لا يفهمها الأطفال .
- تأكيد من أن جميع الأطفال سيمعونك وتأكد من عدم تأثير أى عوامل تشتت خارجية على استماع الأطفال .
- إذا كانت لديك أسئلة، أسألها سؤالا سؤالا ولا تسأل أسئلة كثيرة مرة واحدة
- حاول قدر الإمكان أن تستعمل القواعد النحوية أثناء كلامك بما يناسب مستويات واحتياجات الأطفال الذين تتحدث إليهم .
- حاول أن تشجع استخدام طريقة التفكير النقدية والكلمات التى تحفز الطلاب على ذلك مثل : ماذا لو ...؟ نعم ولكن ...؟
- استخدم التضاد والفرق بين الأشياء وركز على وظائف الأشياء وأسبابها و نتائجها .
- يجب عليك دائماً أن تظهر استحسانك لكل محاولة يقوم بها الطفل للاستجابة لك واستخدام هذه المحاولة كأساس للسؤال التالى
- شجع على التفكير الاستكشافى بصوت مرتفع لتدريب استخدام أسلوب المنطق و التفكير عند الطفل.

٢. استراتيجيات تتعلق بالقراءة :

- لا تجبر الأطفال المعسرين قرائياً على القراءة بصوت مرتفع على ملء ومسمع بقية الفصل إلا إذا طلبوا أو تطوعوا لعمل ذلك أو إذا أعطيت لهم وقتاً كافياًاالتدريب على ذلك .
- تأكد من أن المطويات والأوراق التى تقوم بتوزيعها واضحة وسهله القراءة و المسافات بين السطور واضحة .
- استخدام خطوطا أكبر حجماً قليلاً وأنواع معينة من الخطوط المريحة للمعسرين قرائيا (أريل باللغة الانجليزية) .
- لا تملأ الصفحة عن آخرها بالكتابة .
- حول إبراز الكلمات الرئيسية فى المطويات أو الأوراق التى توزعها على الأطفال من خلال جعلها بلون مختلف أو بلون ثقيله أو بحجم خط أكبر من بقية الكلمات .
- حاول إستخدام شفرة معينة للكلمات وأنواعها (يمكنك أن تستخدم اللون الأحمر للمضارع و اللون الاخضر للجمع و اللون الازرق للكلمات المؤنثه ... وهكذا)
- استخدام أوراق مختلفة الألوان لبعض الأطفال الذين قد يساعدهم تغيير لون الصفحات على القراءة .
- .حاول أن تصف شفاهياً ما هو مكتوب على الأولااق التى توزعها أو الذي تقوم بكتابتها على السبورة.
- حاول ان تستخدم الكتب المسجلة بالصوت للمساعدة على تحسين القدرة على القراءة .
- اسمح باستخدام المواد التعليمية الإلكترونية المساعدة للقراءة كما تراه ملائماً .
- عند تقسيم الأطفال إلى مجموعات داخل فصلك، تأكد من أن هناك طفل يجيد القراءة وآخر لا يجيد القراءة فى كل مجموعة على الأقل لتنتقل الخبرة والاستفادة لمن لا يجيد القراءة بصورة غير مباشرة .

- إذا كان الطفل أثناء القراءة لا يعرف أو غير متأكد من القراءة كلمة ما أخبره بالقراءة الصحيحة مباشرة ولا تتركه يعانى كثيراً بصورة غير مباشرة .
- إذا كان الطفل أثناء القراءة لا يعرف أو غير متأكد من قراءة كاملة ما، أخبره بالقراءة الصحيحة مباشرة ولا تتركه يعانى كثيرا لأنه لا يعرف قراءة كلمة ما .
- شجع و درب الأطفال فى فصلك على المهارات المتعلقة بالقراءة، مثل مهارات تقصي الحروف، إذ يمكنك تحضير قطعة قراءة وإعطاء مهمة لطلابك بأن يضعوا خطأ أو دائرة حول كلمة " الذي " على سبيل المثال التى تظهر فى هذه القطعة، وبعد الانتهاء فى غضون ثلاث دقائق مثلا يمكنك معرفة كم كلمة " الذي " وضع الطفل دائرة حولها ، ويمكنك تكرار اللعبة أو التمرين عليها لعدة مرات كثيرة حتى تزداد قدرة الطفل على التقصي البصري الذي يساعد ويثبت عملية القراءة .

٣.استراتيجيات تتعلق بالتهجئة :

- لن تتحسن القدرة على التهجئة لدى الأطفال المعسرين قرائياً بنفس تحسين قدرتهم على القراءة فالتهجئة مهارة مختلفة وصعوبه الاكتساب للغاية بالنسبة للمعسرين قرائياً ولهذا يجب أن تقوم بتصحيح أوراق المعسرين قرائياً حسب المحتوى و المعرفة التى اكتسبها المعسر قرائياً وليس على التهجئة أو على أسلوب عرضهم و تربيتهم .
- من المحبط للغاية للمعسر قرائياً أن يرى جميع أخطائه الإملائية قد تم إبرازها فى الورقة، وربما يكون من الأفضل أن تضع خطأ أو نقطة بلون مختلف تحت الكلمة المكتوبة خطأ بدلاً من تصحيح كل كلمة بالورقة . .
- قد يكون من المفيد أن يتكلم المعلم مع الطفل حول الأخطاء الإملائية بدلا من تصحيحها فقط، إذ أن تصحيحها من دون إبراز الخطأ والطريقة الصحيحة فى الكتابة للكلمات لن يفيد المعسر قرائياً ناهيك عن الإحباط الذي يصيبه من جراء ذلك .
- حاول أن تتبع سياسة وأسلوب فى التصحيح بحيث تحاسب الطفل على

المحاولة وليس على النتيجة قدر الإمكان، أى أنه كلما حاول الطفل وبذل جهداً أكبر لتعلم هجاء الكلمات، كلما كان قدر المكافأة و الاعتراف بالجهد .

- إذاكنت أثناء الاختبار تحول قياس مهارة الطفل على معرفة شئ ما أو القيام بشئ ما أو تذكر قاعدة ما، فليس من الممارسة الجيدة أن تقيس الحالات الشاذة عن القاعدة إذا كنت تحاول قياس ما إن كان يعرف الدارس القاعدة أم لا .
- حاول أن تشجع الطفل وتجازية على المهارات الإملائية التى يقوم بها بطريقة صحيحة وضع له هدف يحققه فى كل شهر مثلاً أو عند كل تدريب أو واجب على التهجئة بحيث يركز على تعلم مهارة تهجئة جديدة فى زمن معين ثم تقوم بقياسها بعد ذلك . .

٤. استراتيجيات تتعلق بالكتابة وتدوين الملاحظات .

- اسمح باستخدام القواميس الإنجليزية أو الآلات الحسابية بداخل الفصل الدراسي إن أمكن .
- اسمح باستخدام أجهزة الكمبيوتر المحمولة بداخل الفصل الدراسي إن أمكن .
- أسمح باستخدام أجهزة الكمبيوتر المحمولة بداخل الفصل الدراسي إن أمكن .
- شجع على تجربة أنواع مختلفة من أشكال وأحجام الكتابة إذا كانت توجد مشكلة مع الكتابة باليد عند الطفل .
- اسمح بوقت إضافى لإتمام الأعمال المكتوبة ـ وحاول ترك ملاحظات وتذكير على السبورة لأكبر فترة ممكنة .
- لا تتوقع أن يقوم المعسورون قرائياً بنقل كميات كبيرة من الكتابة من على السبورة أو جهاز العرض .
- حاول أن توفر نسخاً مطبوعة من الشرح الذي تقوم به إن أمكن .
- شجع على تجربة أنواع مختلفة من أشكال وأحجام الكتابة إذا كانت توجد مشكلة مع الكتابة باليد عند الطفل .

- اسمح بوقت أضافى لإتمام الأعمال المكتوبة وحاول ترك ملاحظات وتذكير على السبورة لأكبر فترة ممكنة .
- لا تتوقع أن يقوم المعسرون قرائياً بنقل كميات كبيرة من الكتابة من على السبورة أو جهاز العرض .
- حاول أن توفر نسخاً مطبوعة من الشرح الذي تقوم به إن أمكن .
- إذا لزم نقل ما هو مكتوب على السبورة، حاول أن تستخدم ألواناً مختلفة للسطور بحيث يكون أسهل للطفل أن يتعرف على تقدمه والكلمات التى توقف عندها .
- حاول أن يكون خطك المكتوب على السبورة واضحاً وكبيراً نوعاًما
- قد يجد بعض الأطفال صعوبة في الاستماع و تدوين الملاحظات فى نفس الوقت ولهذا يفضل أن تعطيهم ملخصاً مكتوباً للدرس أو اعتمد أسلوباً يشارك فيه الأطفالفى تدوين الملاحظات أو نقلها بين أنفسهم .
- لا تجبر الطفل المعسر قرائياً على إعادة العمل المكتوب مرة أخرى .
- الطفل المعسر قرائياً يحتاج إلى تعليمات مباشرة وواضحة وبسيطة بخصوص كيفية كتابة الجمل و الفقرات .
- حاول توزيع قائمة بجميع الكلمات التقنية فى بداية كل وحدة أو حصة دراسية جديدة بحيث يكون هناك وقت كاف للأطفال لأن يتعرفوا على الكلمات الجديدة وأصواتها .
- حاول أن تشجع الطفل على البدء فى عمل قاموسية الخاص به، ويمكن أن يبدأ الطفل بقص بعض الحروف الأبجدية (حرفاً حرفاً) ثم كتابة الكلمات الجديدة التى يعرفها أو يريد تذكرها بجانب كل حرف .

٥. استراتيجيات تتعلق بأسلوب التدريس :

- حاول أن تبأ الدرس بمراجعة عامة لما تود أن تغطية فى هذا الدرس، حاول أن تكتب هذه المراجعة العامة فى ركن على السبورة وضع علامة صح على كل نقطة تغطيا .
- حاول أن تحدد أهدافاً واضحة للدرس وتأكد من أن الأطفال يعرفون الغرض من الدرس والصورة الكلية للمطلوب منهم قبل الشروع فى الدرس .
- حاول تقسيم المعلومات التى تقدمها إلى أجزاء صغيرة يسهل فهمها

وشروحها وتذكرها .

- استخدمت كلمات مثل : الأن ...، وبعدها ...، عندءذ ...،لمساعدة الأطفال على ترتيب تفكيرهم .
- حاول استغلال كافة الفرص للتوسيع من الكلمات التى تسخدمها وربطها بالمعرفه السابقة للأطفال ولا سيما الكلمات الأخرى التى تعلموها .
- حاول أن تشجع الطفل الذي يتعلم أكثر بالسمع على استخدام وسائل سمعية عندما تطلب منه عرض فكرة أو درس ما على الفصل للتأكيد على ما تم تعلمه .
- حاول أن تشجع المتعلم الذي يتعلم من خلال الحركة على عرض نشاط ما على الأخرين وحاول أن تضمن برنامج الفصل التعليمي .
- حاول تفسيرالأفكار المعقدة بصورة واضحة وبسيطة وبطرق مختلفة، مختلفة، حاول الإعادة والتلخيص مرة بعد مرة .
- حاول إعطاء وقت كاف للأطفال ليستوعبوا المعلومات ويفهموا الأسئلة قبل أن تبدأ فى سؤالهم عن استجاباتهم لما تعلموه.
- قد يكون من المفيد أن تضع التعليمات بصورة مكتوبة وأن تلفظ التعليمات بصورة شفهية أيضاً .
- قد يكون من المفيد أن تضع التعليمات بصورة مكتوبة وأن تلفظ التعليمات بصورة شفهية أيضاً .
- حاول أن تكون إيجابياً قدر الامكان وحاول أن تشجع تشجيعاً معقولاً على الإنجازات الملموسة و الحقيقية للأطفال .
- لبناء الثقة مع الأطفال يجب أن يفهم الأطفال صراحة لماذا يتم مدحهم وأى الأنشطة أو القدرات أو الإنجازات التى قاموا بها هى محل المدح و التشجيع .

٦. استراتيجيات تتعلق بمهارات التعلم :

- اشرح للطفل كيفية التأكد من المعلومات التى تعلمها عن طريق التعبيير عنها بأسلوبه الخاص " إذا أنت قلت أن.. .«
- درس الأطفال على أن يجدوا الأفكار الرئيسية والتفاصيل الأخرى الموجودة بالدرس ولاسيما مهارات التلخيص و التحليل .

- وضح وأكد على ما هو خيالي وما هو رأى وما هو حقيقية علمية فى النص الذي تتعامل معه وقارن بينها جميعاً إذا لزم الأمر .
- درس بصورة مفصلة وبسيطة كيفية كتابة المصادر التى قرأها الفرد .
- أكتب الروتين اليومي وضعه فى المكان الذي يسهل من خلال رؤيته .
- وزع الوجبات المدرسية قبل نهاية الدرس بوقت كافى بحيث يتسنى الأطفال دوي صعوبات التعلم الخاصة أخذه وكتابته .
- امنح وقتاً كافياً لأداء الواجب الدراسي بدلاً من اعتماد أسلوب الانتهاء منه فى اليوم التالى .
- رتب مجموعات من الأطفال للعمل على أساس أنهم جماعات تعلم متعاونة بحيث يساعدون بعضهم البعض فى أداء الواجبات المدرسية .
- حاول أن تنظم الأطفال فى مثل هذه الجماعات بحيث تحتوى المجموعة على أطفال بقدرات مختلفة وبأساليب تعلم مختلفة .
- حاول تشجيع استعمال المفكرات والجداول اليومية لتذكير الأطفال بما عليهم فعله فى جميع الأوقات .
- درس و درب الأطفال على المهارات التنظيمية .
- شجع الطفل على أن يكتب المطلوب منه فعله كواجب مدرسي بخط يده هو فى الكتيب الخاص بذلك بحيث يمكنه مراجعته عند الذهاب إلى البيت و تذكره .
- حاول أن تراجع هذا الكتيب يومياً وتراجعه فى فترات مختلفة أثناء النهار وأثناء اليوم الدراسي .
- شجع الأطفال على التفكير فيما جعلهم ينجحون فى أداء مهمة ما و مناقشة ذلك الأمر وناقش معهم كيفية يمكن لهم أن يستخدموا نفس الأسلوب فى مواقف أخرى أو فى بقية المواد الدراسية الأخرى .

٧. استراتيجيات تتعلق بالتعلم و المعرفة

- شجع على استخدام الكمبيوتر لعرض الواجب المدرسي والمهمات الأخرى وتأكد أن الطفل يعرف كيفية استخدام جميع
- التسهيلات الأخرى التى ستساعدها فى عرض العمل .

- حاول إعطاء درجات على المحتوى وليس على التهجئة أو القواعد النحوية فقط .
- حاول أن تشجع على استخدام المواد التعليمية البصرية والسمعية لعرض الواجبات المنزلية مثل استخدام شريط الكاسيت أو السبورة البيضاء أو جهاز الفديو عندما يقوم الطفل بعرض ما أمام بقية الفصل الدراسي .

٨. استراتيجيات تتعلق بالسلوك.

- حاول أن تشجع على اتخاذ بعض المخاطر بداخل الفصل الدراسي إذ دائماً ما يفقد الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم خاصة من ثقتهم في تجريب أشياء جديدة بداخل الفصل الدراسي أو تجنب وضعهم في محط أنظار بقية أقرانهم في الفصل الدراسي .
- علم الأطفال ودربهم على استخدام أساليب التحدث عن النفس وإقناع النفس إيجابية يمكنني أن أقوم بذلك . . .
- شجع وكافئ قدر الإمكان على النجاحات البسيطة والجزئية التي يقوم بها بعض الطلاب للمساعدة على المزيد من بذل الجهد لتحقيق النجاحات الكبيرة و الكلية .
- حاول تدريب الأطفال وتعليمهم مهارات التحكم في التنفس للتخلص من القلق و الضغط العصبي.
- حاول أن تكافئ السلوك العفوي الجيد ومدحه .
- حاول التأكد من أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الخاصة يفهمون بالضبط ما يتوقع منهم .
- الأطفال ذوو صعوبات التعلم الخاصة يتجاوبون مع الأشياء الروتينية اليومية ولا سيما إذا كان لهم دور في التخطيط والإعداد لهذه الأعمال الروتينية .
- حاول مساعدة الأطفال على تعريف المشكلة وكيف حدثت وكيفية التخطيط لحلها وبعدها الالتزام بهذا الحل .
- الاعتماد على أسلوب النموذج والتقليد يعتبر ناجحاً في التعلم من خلال المواقف والتعلم من الخبرات الحياتية .

٩. استراتيجيات تتعلق بالبيئة المادية المحيطة بالطفل.

- حاول أن تجعل الطفل ذا صعوبات التعلم الخاصة يجلس فى أول الفصل بحيث يتسنى لك ملاحظته والتأكد مما إذا كان يفهم التعليمات أم لا و للتقليل من عوامل التشتت .
- حاول قدر الإمكان التقليل من عوامل الضوضاء والتقليل من عوامل التشتت البصري بداخل وخارج الفصل الدراسي .
- حاول توفير إضاءة جيدة ولا تسمح بالإضاءة التى تومض و تنطفى إذا كانت الإضاءة الموجودة بالفصل الدراسي غير طبيعية، حاول أن تجلس الطفل المعسر قرائياً من مصدر الإضاءة الطبيعية .
- حاول أن تسمح لبعض الأطفال المعسرين قرائياً باستخدام أقلامهم أو أيه أشياء أخرى موجودة على مكتبهم الدراسي بحيث يسكونه ويلعبون به أو يلبسونه أثاء الحصة الدراسية .
- حرمان مثل هؤلاء الأطفال أو نهرهم عن فعل هذا قد يدفعهم للبحث عن أشياء أخرى يؤدون بها نفس الغرض أو قد يؤدي إلى تشتتهم أكثر .
- حاول أن تشير إلى المصادر الموجودة بالفصل الدراسي بصورة واضحة واحتفظ بالأشياء مرتبة بصورة جيدة وحاول أن تدرب الأطفال المعسرين قرائياً للتعود على استبدال الأشياء التى يجدونها بحيث يتم تعليمهم مهارات التنظيم و الترتيب .
- اسمح للأطفال الذين يحتاجون للتحرك من مكان لأخر بفعل ذلك واسمح لهم مثلا بتوزيع الكتب على بقية الفصل الدراسي وبتنظيف السبورة الدراسية مثلاً .

١٠ . استراتيجيات تتعلق بكلام المدرس :

إن الدروس التى يصعب توفير المساعده فيها هى تلك الدروس التى يقف فيها مدرس الفصل أمام الفصل الدراسي (فى المقدمة) ويتحدث معظم أوقات الدرس، ولكن حتى فى مثل هذه المواقف ، ما يزال هناك احتمالات مساعدة وذلك حاول أن تتحرك بين بقية أجزاء الفصل الدراسي وحاول ألا تعطي ظهرك لبقية الأطفال إلا عند الضرورة واحتفظ بالتواصل معهم بصرياً بالعين قدر الإمكان وإشراكهم

" معظم أطفال الفصل " أثناء حديثك لكي يشعروا أنهم متفاعلين معك أو أنك كأنك تخاطب كل منهم أثناء شرح الفصل الدراسي حاول قدر الأمكان أيضاً أن تلخص ما تقول كل خمسة أو عشرة دقائق وأن تعيد الأجزاء التى تعتقد أنها مهمة أو تحتاج للتركيز عليها وذلك إعطائهم الفرصة لتذكرها أثناء كلامك .

١١. استراتيجيات تتعلق بتوضيح الأمور الغامضة :

انتبه لبعض المواقف التي قد يكون فيها غموض أثناء شرح الدرس وتأكيد من أن الأطفال دائماً يتابعونك وذلك من خلال سؤال أسئلة بسيطة أثناء سير الدروس للتأكد من فهم الطلاب ومتابعتهم، وإعادة الشرح مرة أخرى والتركيز على تقديم المعلومات البسيطة وتجزئتها حول توضيح المعلومات بشتى الطرق وقم بقياس الفهم من خلال الأسئلة البسيطة وتجزئتها حول توضيح المعلومات بشتى الطرق وقم بقياس الفهم من خلال الأسئلة البسيطة وقم بكتابة الملاحظات والملخصات وزيادتها عند الضرورة حاول مناقشة الأطفال قدر الإمكان شفهياً فهذا يعزز من المعلومة ويجعلها تلتصق بذهن الأطفال كما يمكنك ضرب الكثير من الأمثلة قدر الإمكان ولاسيما الأمثلة التي يمكن تذكرها أو التى يمكن تمثيلها أو تدريب عليها بداخل الفصل الدراسي بقدر الامكان يمكن للمعلم أن يسأل الأطفال أن يعيدوا ما أمرهم به أو ما طلب منهم أن يعملوا ليتأكد من أنهم فهموا كل شئ بشكل صحيح .

١٢. استراتيجيات تتعلق بالكتب والمصادر :

تأكد من أن الأطفال ينظرون على صفحات الكتاب التى تشرحها (الصفحات الصحيحة) وتأكد من أن الأطفال معهم الكتاب الصحيح (الكتاب الصحيح والصفحة الصحيحة) يمكنك كتابة رقم الصفحة بخط كبير على السبورة للتأكد من أن جميع أطفال الفصل يعرفونها حاول استخدام الأشكال التوضيحية والصور والخرائط قدر الإمكان وربطها بقررات لدرس الذي تقوم بشرحه إذ أن معظم المتعلمين يجدون من السهل ربط المعلومات جميعها فى صورة شكل توضيحي أو صورة يمكن تذكرها بسهولة، حاول قدر الإمكان تنويع المصادر من كتب أخرى أو مجلات بأشكال وألوان مختلفة على شكل مشروع مثلاً إذ أن كل هذا من شأنه أن يجذب انتباه الطلاب ويستهيوهم ويساعدهم على فهم محتوى المادة الدراسية والدرس الذي تشرحة .

١٣. استراتيجيات تتعلق بالتركيز على مناطق محددة في النص

إذا كان الكتاب أو النص الذي تستخدمة مليئاً بالمعلومات وبعضها لليس له علاقة بالنقطة التى تود التركيز عليها يمكنك تصوير القطعة الملائمة التى تود التركيز عليها واستخدام ألوان مختلفة أو أشكال على الصفحة التى قمت بتصويرها للتركيز على المعلومة المطلوبة قبل توزيع الأوراق التي قمت بصويرها، كما أنه من الأفضل أن تعطي أهم معلومة في الكتابٍ أوالقطعة أو الدرس فى وقت تشعر فيه أن معظم الأطفال منتبهين معك، أى مثلاً فى أول ١٠ دقائق من الحصة مثلاً أو عدم إعطاء المعلومات المهمة إذا كانت الحصة فى آخر اليوم الدراسي وإذا كنت تشك بأن الطفل متعب أو منهك من اليوم الدراسي وأن هذه المعلومات مهمة وأنه ربما لا يفهمها إذا درستها فى ذلك الوقت، عندها يمكنك أن تستخدم هذه الحصة الدراسية للمراجعة مثلا أو لتحضيرهم للمعلومة المهمة أو الأداء بعض التدريباتللمراجعة مثلا.

١٤. استراتيجيات تتعلق بكتابة الملاحظات و المخلصات :

حاول كتابة ملاحظات و ملخصات حول محتوى الدرس أو التعليمات التى تود من الأطفال إتباعها، ولاسيما الأطفال الذين يعانون من ضعف فى الذاكرة قصيرة الأجل أو ضعف فى الذاكرة العاملة بحيث يمكنهم الرجوع إلى هذه المذكرات والتعليمات عند المراجعة فى الدرس أو فى البيت او وقت دراسة هذه الدروس، إذا توافرت إمكانية تصوير هذه المذكرات و التعليمات يمكنك تصويرها ليتمكن بقية الأطفال الفصل من الاستفادة منها والاحتفاظ بها لمراجعتها عند الضرورة كما يمكنك كتابة عناوين القطع أو علاقتها بالدرس وكذلك أكانت أساسية أو مساعدة أو ضرورية للغاية لفهم درس ما .

١٥. استراتيجيات تتعلق بالتركيز على الحواس المتعددة :

أكتب الرئيسية في الدرس على السبورة أو فى ورقة عرض وضعها على جهاز العروض بحيث يراها الأطفال أثناء الدرس كما يسمعون كلام المعلم فيتم التركيز و التكامل بين المعلومات البصرية و السمعية، كما يمكنك أن تقرأ ما كتبت على السبورة أيضاً بحيث يسمعها الأطفال أثناء الشرح ويرونها مكتوبة على السبورة ثم يسمعونها مرة أخرى وأنت تقرأها على سبيل الملخص فالترديد والإعاقة

والتركيز على أكثر من حاسة جميعها استراتيجيات تساعد الأطفال ولاسيما المعسرين قرائياً منهم وبالإضافة إلى ذلك أكتب ملخص لما تشرحة فى أوراق توزع على الأطفال وحاول أن تطلب منهم المشاركة بالتمثيل مثلاً أو الشرح أمام بقية الأطفال بحيث يسمع الأطفال المعلم وزملائهم ويرون الشرح على الأوراق المعطاة لهم وعلى السبورة ويستمعون للتمثيلية أو الخبرة التى يقوم بها زملائهم امامهم فتتعزز عملية التعلم عندهم .

١٦. استراتيجيات تتعلق بتوفر الكتابة والطباعة بالكمبيوتر

إذا توفر وجود جهاز كمبيوتر فى الفصل الدراسي أو لدى معلم الفصل يمكن استخدام الكمبيوتر فى كتابة وطباعة الملاحظات والملخصات وتلوينها بالألوان المختلفة مع استخدام أنواع مختلفة من الألوان لمواد مختلفة ولمظاهر مختلفة بداخل المادة الدراسية الواحدة .

١٧. استراتيجيات تتعلق بمكان الجلوس بداخل الفصل الدراسي

يستفيد الأطفال المعسرون قرائياً من الجلوس بالقرب من معلم الفصل بحيث يمكنهم إلقاء الأسئلة والاستماع إلى أجوبة المدرس بشكل أسهل، ولكن عندما يكبر بعض الأطفال المعسرين قرائياً فقد يفضل بعضهم الجلوس بعيداً عن المعلم قدر الأمكان وفى مثل هذه الحالة إقناعهم ولكن إذا رفضوا ينبغى فعل ما فى راحة الطفل أولاً وأخيراً كما يجب ألا يلتفت الطفل أو يتحتم عليه الالتفات لرؤية المدرس أو السبورة إذ أن هذا من شأنه أن يتبعه وأفضل أنواع الجلوس وأفضل أنواع ترتيبات الفصل الدراسي وطاولات الفصل الدراسي هى تلك التى تكون على شكل دائرة أو نصف دائرة بحيث يشعر الأطفال بالتعاون فيما بينهم بينما يرى جميعهم المعلم جيداً أثناء الحصة الدراسية .

١٨. استراتيجيات تتعلق بالتعامل مع الأطفال الذين يعانون من صعوبة فى الترتيب :

بعض المعسرين قرائياً يعانون من مشكلات مستديمة فى تعلم المهارات التى تحتاج إلى تعلم الأمور بالترتيب : مثل جدول الضرب والمتواليات وفى مثل هذه الحالات حاول قدر الإمكان استخدام أجزاء جسمهم أو الأشياء الموجودة فى

المنزل أو المدرسة لتقريب المتواليات لهم واسمح لهم باستخدام الآلات الحاسبة قدر الإمكان، هناك بعض الألعاب التى تنمي من هذه القدرات .

١٩ . استراتيجيات تتعلق بمدح أو زم الأطفال داخل الفصل المدرسي

حاول أن تتجنب قدر الإمكان التفكير أو القول بداخل الفصل الدراسي أن الطفل غبى أو كسلان أو أن تقوم بمقارنة واجباته المكتوبة بقية أقرانه ، فقد يكو الواجب المدرسي للمعسر قرائياً غير منتظم أو قد يكون غير مقروءة وغير منظم ينبغي التركيز علي مدح ما قام به جيدا ومحاولة تشجيعه على الأفضل، فالكثير من المعسرين قرائياً يعانون من فقدان الثقة بالنفس .

٢٠. استراتيجيات تتعلق بالوقت و الإتجاهات :

يجب التحلي بالصبر إذ وصل المعسر قرائياً متأخراً إلى الفصل الدراسي أو إذا نسى أين فصله أو إذا كان من الفصل الخطأ إحساس بعض المعسرين قرائياً بالوقت و الزمن والإتجاهات قد يعيق من متابعتهم لدروسهم ولاسيما إذا طلب منهم التنقل من صف لأخر أثناء الحصص الدراسية اليومية

٢١. استراتيجية تتعلق بالواجبات المدرسية .

- لن يقدر المعسرون قرائياً على القبام بكمية الواجبات المدرسية مثل أقرانهم فلا تتوقع منهم ذلك .
- لن يقدر المعسرون قرائياً على القيام بالواجبات المدرسية فى نفس الوقت المحدد كبقية أقرانهم، فلا تتوقع منهم ذلك .
- يعانى المعسرون قرائياً من صعوبات فى التعبير عن أنفسهم كتابة وبالتالى ستكون بعض الواجبات المدرسية ولا سيما الكتابة التعبيرية على سبيل المثال . . . .

أولاً : استراتيجيات التدخل المبكر :

يتطرق مصطلح التدخل المبكر، إلى الأطفال الذين يتواجدون فى مرحلة المدرسة الابتدائية أو ما قبل ذلك، من لديهم إعاقة معينة أو لديهم احتياجات

خاصة يمكن لها أن تؤثر على تطورهم الطبيعي كباقي الأطفال في مثل سنهم، يشمل التدخل المبكر تقديم خدمات ومساعدات للطفل ولذوية، للحد من تفاهم الاعاقة في المستقبل ويمكن لهذه الخدمات أن تكون وقائية تمنع امكانية حدوث الإعاقة أو علاجية تقلل من تأثيراتها في أقرب واسرع وقت ممكنين U.S.Department of education 2000 للتدخل المبكر عدة أشكال ومراحل يمكن اتخاذها عند العمل مع ذوي الصعوبات التعليمية في الأعمار المبكرة، على أي حال، وقبل التفصيل في أهم الخطوات و البرامج التربوية التي تعنى بالطفولة المبكرة لا بد من التنوية إلى أهمية التدخل المبكر والفوائد الناجمة عن ذلك، سواء للطفل وأسرته أم للمجتمع والمؤسسات التربوية .

أهمية التدخل المبكر :

يكن لبرامج التدخل المبكر، ان تركز على الطفل لوحده أو على الطفل وأسرته وقد تبدأ في بيئته الطفل في بيته أو في بيوت الرعاية أو الروضات أو في عدة مواقع معاً كما ويمكن لبرامج التدخل المبكر أن تبدأ في أي وقت ما بعد الولادة حتى سن المدرسة، ولكن كلما بدأت في سن مبكر أكثر كان لها تأثير إيجابي أكبر إذ أنها تساهم في تطوير المهارات لدى الطفل وتقدم الدعم اللازم للأهل قبل أن يدخلوا إلى دوامة الإحباطات، وتؤدي بالتالي إلى زيادة مساهمة واندماج الطفل ذي الحاجة الخاصة في المجتمع مستقبلاً (U.S.Department of education 2000)

تشير الدراسات الطويلة التي نفذت في الولايات المتحدة إلى أنالتكلفة المادية لتنفيذ التدخلات المبكرة لذوى الاحتياجات الخاصة ومن بينهم ذوي الصعوبات التعغليمية، تقل بشكل ملحوظ مقارنه مع العجلات التي تقدم لنفس الفئة من الأطفال في سن المدرسة لاحقاً حيث تراوحت النسبة ما بين ٤ أي ٧ أضعاف الزيادة في الكلفة المادية اذا تم البدء مع الأطفال في سن ست إلى سبع سوات فقط، حيث قيست بالمبالغ الرقمية وكانت المعادلة على أن مقابل كل دولار ينفق على الطفل من السن المبكر وحتى سن المدرسة يتم انفاق ما بي أربعة إلى سبعة دولارات لاحقاً إذا تم التدخل في سن المدرسة الرسمية وما بعدها .(lerner 1998 , shonkoff and hauser)

أما من حيث فعالية التدخل المبكر فقد أشارت جانيت ليرنر في كتابتها المناهجي المتعمق حول عسر التعلم أن هذا يؤثر بشكل إيجابي على تقدم الطفل

تعليمياً فى السنوات القادمة بشكل ملحوظ خاصة فى المجالات الذهنية ويمكن تخطي بعض الإضطرابات أو الحد منها إلى حد كبير جداً لدرجة أن الطفل قد يعيش حياة متوازنه وسعيدة على الصعيدين الشخصي و الأكاديمي لاحقا.((Lerner, J. 1993

ولخصت لينر ودائرة التربية فى الولايات المتحدة U.S.Department of education 2000) مجموعة من الفوائد الناجمة على التدخل المهنى المبكر، لذوي العسر التعليمي فى المراحل المبكرة وذلك اسناداص إلى دراسات عديدة قام بها المتخصصون فى هذا المجال ومن أهم هذه الفوائد زيادة نسبة الذكاء وتطوير المقدرة على التفكير، اضافة إلى منع تكون أعاقات ثانوية مثل إضطرابات انفعالية نتيجة للصعوبات التعليمية كما وأن التدخل المبكر، يقلل من نسبة التوتر العائلى والاعتمادية الزائدة على مساعدات المؤسسات، وتقلل من الحاجة لخدمات أطر التربية الخاصة فى مراحل التعلم الأكاديمية الرسمية اضافة إلى ذلك، ضمان تطور العديد من المهارات الأساسية التطورية ومن أهمها، المجالات الذهنية و السلوكية الإنفعالية والإجتماعية والحركية وتطور المقدرات اللغوية والعناية بالذات لدى الطفل كما وأن من أهم الأسباب للتدخل المبكر أن تطور المهارات لدى الطفل فى فى المراحل المبكرة كون فى ذروتها وبالتالى أى تدخل فى هذه المرحلة يلاقى نجاحاً مضاعفاً وفرصاً كبيرة لتخطى الصعوبات مقارنة مع الأجيال المتأخرة (U.S.Department of education 2000

اضافة إلى النقاط الهامة المذكورة أعلاه، تؤكد دائرة التربية للولايات المتحدة أن التدخل المبكرة يؤثر بشكل كبير على تلطيف الأجواء الأسرية، وخاصة لدى الأخوة والأخوات الذين يشعرون بنوع من الأحباط و العزلة الإجتماعية عندما تكون الاعاقة ملحوظة أو أن الطفل يتلقى ملاحظات سلبية فى المدرسة من الأطفال الآخرين ومن المعلمات كما وأن تقدم مع الطفل إيجابياً على رأى وتوقعات الوالدين والعائلة تجاه طفلهم U. S.Department of education ٢٠٠٠)

أساليب الوقاية فى الطفولة المبكرة :

تتمحور أساليب الوقاية أو التدخل المبكر فى الأطفال الذين يشك بوجود اعاقة تعليمية أو تأخر ملحوظ فى تطور المهارات الأساسية لديهم، كما وتشمل

برامج التدخل المبكر الأهل والأطفال معاً بحيث أهيل الأهل حول كيفية التعامل مع الأطفال بهدف التقليل من تأثير الصعوبات المتوقعة، كما ويمكن لأساليب التدخل المبكر ة أن تكون وقائية أو علاجية الوقائية تبدأ بالتثقيف العلم للآباء من خلال تزويدهم باستراتيجيات تربوية تعمل على تطوير وأثراء مهارات الأطفال فى جميع مجالات التطور، الذهنية واللغوية و الحركية والإنفعالية والإجتماعية على السواء أما التدخل العلاجي، فيتمركز حول المهارات الضعفية واغلاق الفجوات ما بين المقدرات المختلفة للطفل، بهدف أيصاله لأعلى درجات التأقلم مع متطلبات البيئة المحيطة فهنا يكون العمل أكثر مع الطفل مباشرة ويمكن دمج الأهل في الخطة العلاجية من أجل المساعدة فى تطبيقها إلى جانب الطاقم المهنى المعالج تبدأ الوقاية من الصعوبات التعلمية، وتجنب آثارها السلبية على الطفل وذويه، منذ الولاده، اذا لم يكن بالامكان التنبؤ بوجود الظاهرة قبل ذلك، اذ يمكن الوالدين أن يقوما بمراقبة كل سلوكيات رضيعهم ومحاولة التعرف على أنماط متكررة من السلوكيات غير العادية لطفل فى مثل جيله .U.S.Department of education 2000)

بشكل عام تبدأ مرحلة على تجنب آثار الاعاقة من خلال المراقبة المتواصلة للطفل فى العديد من المواقف .(Waterman, B. 1994)

البرامج المنهاجية العلاجية فى الطفولة المبكرة :

تعتبر المناهج العلاجية المستندة إلى نظريات علم النفس المختلفة، بدايات وقائية وعلاجية هامه جداً، للعمل درء وقوع الاعاقة أو التقليل من تأثيراتها على قدر الإمكان لدى الأطفال ومن هذه المناهج ، ما يطلق عليها بالبرامج الاثرائية، برامج التعلم المباشر والبرامج المعتمدة على الجوانب الذهنية إضافة إلى البرامج التى تعتمد على المزيج ما بين المناهج المختلفة .

المنهاج الأثرائي : يعمل توجه المناهج الأثرائي على مبدأ الطفل الشامل (Whole child theory) المستند إلى نظريات علم النفس التطورية حيث يتم العمل على أثراء وتطوير الطفل من جميع نواحي النمو والتى تشمل النواحى الجسدية - حركية والإنفعالية والإجتماعية واللغة والجوانب الذهنيه - إدراكية فحسب نظريات علم نفس النمو يمكن العمل على تقليل امكانية تطور الاعاقات لدى الأطفال من خلال بناء بيئة تعليمية بطريقة الزوايا الطبيعية التى تنمى الميول

الطبيعية المختلفة، وتعمل على تطوير جميع المهارات الأساسية ، تعمل بدون شك على تقليل الاعاقات ،ومن هذه الزوايا زواية الألعاب والرسم والابداعات الحرة، وزوايا البيت والمهن وكل زوايا التهيئة للتعلم .(Lerner, J. 1993)

مناهج التعليم المباشر : تستند هذه البرامج على النظرية السلوكية فى علم النفس، حيث يتم التركيز على تعليم مهارات تعليمية مباشرة والتى يتم انتقاؤها من قبل المعلمة أو ادارة البرنامج ويكمن دور المعلمة هنا فى الاهتمام ببناء مهارات تعليمية هرمية، تعمل على تهيئة الطفل للمهارات التعليمية المدرسية لاحقاً ولهذا يتم انتقاء المهارات التعليمية بعناية، بهدف الوصول إلى المهارات التعليمية الأساسية فى المدرسة مثل القراءة و الكتابة والحساب وغيرها من المواضيع الموجهة كاللغات . (Lerner, J. 1993)

البرامج ذات التركيز الذهنى، ترتكز هذه البرامج التعليمية، على أسس نظرية علم الفس المعرفية التى نسبت إلى بياجية يتمحور الاهتمام حسب هذا التوجه، حول كيفية تطوير آلية التفكير والتعلم لدى الطفل بما يشمل عمل الذاكرة والتمييز وحل المشاكل وتكوين المفاهيم والتعلم اللفظي ومهارات الفهم تعتمد أسس هذه الظرية على توجه مفاده أن الأطفال يختلفون في قدراتهم الذهنية التفكيرية عن البالغين ، حيث يمرون بمراحل تفكيرية معينة، وفقط عندها يمكنهم التعامل معه المفاهيم المركبة تدريجياً لذا تهتم هذه الرامج ببناء خطوات وتجارب متنوعة تطور المقدرة التفكيرية للطفل والقدرة على توظيف استراتيجيات التعلم .(Lerner, J. 1993)

الدمج بين مناهج الطفولة المبكرة : قليلاً ما يتواجد اطار مدرسي يركز على نظرية واحدة فقط حيث تعمل الأطر التربوية للطفولة المبكرة عادة ، على تبنى عدة مناهج معاً وتعمل هذه المناهج على تطوير مقدرات التفكير فى الوقت الذي توفر فيه الزوايا الطبيعية وفرص التعلم الطبيعية اضافة إلى أعطاء دروس تعليم موجهة تهتم بالتحضير للمدرسة من حيث مهارات اللغة والحساب و اللغات الاجنبية ، وتعتبر هذه البرامج الشاملة لكل التوجهات مفيدة وحاسمة لذوي الاحتياجات الخاصة وبالتحدى ذوى الصعوبات التعليمية .(Lerner, J. 1993)

وخلال استراتيجية التدخل المبكر، نقدم مجموعة نت التوصيات الوقائية العلاجية للوالدين والمعلمات فى الروضات، ليكون التدخل فعّال مع هذه الفئة من الأطفال، ومن أهم هذه التوصيات . . . :

- التكرار : استخدام اسلوب التكرار فى الشرح وتوصيل الأفكار وتطوير المهارات لجميع الأطفال بشكل خاص ولذوي الفجوات التطورية بشكل خاص، فالأطفال الصغار يحبون التكرار ويتعلمون كثيراً من هذه العملية ، خاصة الذين يواجهون مشاكل فى تذكر الخطوات أو التفاصيل يحتاجون للكثير من التكرارات.

- البيئة الغنية : العمل على توفير بيئة غنية بالألعاب و الفعاليات من خلال تسهيل عملية الوصول إلى الأغراض المطلوبة لكل فعالية، وتنويعها بحيث تشمل جميع الحواس أى أشياء يمكن رؤيتها أو لمسها أو شمها أو سماعها ... الخ .

- تشجيع أسلوب التقليد و التمثيل والدراما التعلم من خلال التقليد للأدوار التى يقوم بها الآخرين، ويدخل الطفل فى جو من المرح ويسهل عملية التعلم ويرغبها فى عيني الصغار .

- تشجيع البحث : تشجيع الصغار على البحث عن أشياء لها صفات معينة تم التطرق إليها مسبقاً مثلاً بعد تعليم الألوان للطفل، يمكن بعدها الطلب منه البحث عن العناصر و الأشياء التى تحتوي على لون معين أو لونين معاً وبعد تعليم الاشكال الهندسية الرئيسية، يمكن الطلب من الطفل البحث عن أشكال معينة داخل الغرفة أو الصف أو الطبيعة تحتوى على شكل دائري ، كما يتم تعقيد التمرين حسب مستويات الأطفال هذا التمرين بشكل خاص يساعد على تطوير الإدراك البصري أو السماعى من خلال دقة الملاحظة، وكذلك يطور المقدرة على الإصغاء و التركيز .

- التنويع فى توظيف الألعاب : توظيف الألعاب والمواد و الأدوات باكثر من طريقة بهدف تطوير الخيال و التفكير لدى الطفل، أى عدم الاكتفاء باستخدام التمرين من زاوية واحدة، بل محاولة دمج الجوانب الحركية والإدراكية و الذاكرة وتوظيف اللغة و الجوانب الإجتماعية على قدر الامكان فى التمرين الواحد، مثلا عندما يتم اللعب بالمكعبات الكبيرة يمكن عندها الطلب من الطفل تكوين الشكل الذي يريده، ثم توجيه أسئلة عن الشكل بحيث تشمل الاسماء و التفاصيل والمواصفات المتعلقة بالشكل، يمكن أيضاً توجيه تعليمات للطفل تشدد على اللغة والاتصال الإجتماعى .

- تقديم الفعاليات و الألعاب فى أوقات متلاحقة فى حالة عدم انسجام

الطفل للعبة أو فعالية معينة من وقت معين، هذا لا يعني عدم الاستمرار في عرض الفعاليات على الأطفال في أوقات أخرى، بل على العكس يمكن القيام بذلك في وقت لاحق، لأن الأطفال عندما ينضجون يطورون رغبات و ميول مختلفة تجاه الأشياء التي عزفوا عنها في السابق فقد يكون السبب في عدم تعاون الطفل مع فعالية معينة، عند مقدرته النجاح بها بسبب قلة نضج حركي او ضعف لغوي، أو قلة خبرة إدراكية ولكنه عندما يصل إلى المهارة المطلوبة قد يرغب مجدداً القيام بها.

- أثارة الكلام واللغة : الاهتمام باللفظ السليم عند التعبير عن الحاجلت يمكن القيام بذلك من خلال مراقبة الطفل والإنتباه إلى طريقة تكوين الكلام والأصوات واعطاء النبذة السليمة لكيفية الكلام يجب أن يشاهد الطفل المعلمة أو الأم عند الحديث والإنتباه إلى مخارج الأصوات والطلب منه ان يكرر الكلمات أو الجمل بطريقة مريحة وبدون الضغط عليه، كما يجب مساعدة الطفل على تكوين جمل كاملة، توصل الفكرة بوضوح، فمعرفة الطفل للمفردات ومحاولته الحديث دون أن يكون مفهوماً من قبل الأخرين لا يعتبر اتصالا سليماً وإن كان الطفل ذكياً بظر ذويه و يعرف الكثير من المفردات والجمل، هذا ومن المهم أن يقوم البالغ بالحديث عن الأشياء التي يقوم بها مع الطفل أثناء الفعاليات وادخال التسميات المناسبة لكل غرض أو سلوك حتى يتعرف الطفل على أسماء ووظائف الأشياء هذا يعني أن الطفل يبدأ ببناء قاموس لغوي يفيده في الاتصال لاحقا وفي التعبير عن نفسه، حتى قبل أن يتعلم الطفل كيفية استخدام المفردات بنفسة اضافة إلى ذلك تطوير المهارات اللغوية من خلال التقليد اللفظي وغير اللفظي ويقصد بالتقليد اللفظي أن يعيد الطفل من وراء شخص آخر جملة معينة أو يبني عليها جملة من عنده بهدف تطوير المقدرة على الحديث ولكن عندما لا يكون الطفل جاهزاً للكلام بلغة واضحة يمكن توظيف الألعاب غير اللفظية وذلك من خلال تنفيذ تعليمات معينة، مثل أرني أذنك ، ضع يدك اليمنى على يدك اليسرى، أفتح أو اغلق فمك .... الخ .

- المجال الانفعالي الاجتماعي : العمل على تعليم الطل التعبير عن مشاعره باستخدام الكلمات الدقيقة في الوقت المناسب مثل أنا سعيد، متفائل ، أو أنا حزين غاضب .... يمكن ادخال هذه الكلمات من خلال الألعاب والصور التي تظهر فيها تعابيير الوجوه المختلفة أو التمثيل للأدوار لتباين كيفغية استخدام الكلمات والمشاعر في الوقت المناسب ، ان مثل هذه الفعاليات الزائدة هذا ويمكن العمل أيضاً

على توظيف عبارات المجاملات والاتصال الإجتماعى المقبول مع الأخرين مثل شكراً و من فضلك، وأريد المشاركة فى اللعب معك وطلب المساعده مع الأخرين وطريقة انتظار الدور حتى ينتهى الأخرين من الطعام أو اللعب فى غرض معين .

- تطوير مهارات توظيف الجمل المركبة تشجيع الطفل على استخدام العبارات المركبة التى تحتوي على أفعال وصفات متلازمة مثل : هذا بيت كبير، وهذه قردة جميلة، وهذا حصان أبيض ... وهكذا ويمكن ادخال ذلك مباشرة فى كلمات الطفل عندما يتحدث عن شئ معين، مساعدته على ادخال صفات أو أفعال مرافقة للكلمات التى يستخدمها مثلا إذ قال الطفل سيارة ويمكن عندها أن نقول نعم هذه سيارة كبيرة واذا قال قطار، يمكن أن نقول هذا صوت القطار واذا كان هناك تأخير فى الكلمات وتوظيفها فمن المهم هنا التركيز على التكرار والاستمرار فى النمذجة أمام الطفل حتى يكون جاهزاً لذلك .

- تطوير مهارات التنظيم و التصنيف يحتاج الأطفال إلى برنامج يومي منظم فى حياتهم فهذا يعلمهم قيمة الوقت والنظام وأهمية انجاز الواجبات فى الوقت المعين لذلك كما وأنه من المهم أن يقوم البالغ بمساعدة الطفل على تنظيف الطاولة ومكان العمل مباشرة بعد الانتهاء من الفعاليات وترتيب كل شئ فى مكانة مثل وضع القصص والألعاب على الرفوف التابعة لها، وترتيب الألوان ومواد الرسم فى الخزانة الخاصة بذلك ووضع الألعاب على الرفوف التابعة لها وترتيب الألوان ومواد الرسم فى الخزانة الخاصة بذلك ووضع الألعاب فى الصندوق الخاص بها، كما ومن المهم أن نشعر الطفل أن الأشياء فى البيئة تترتب حسب منطق الأزواج و المجموعات والعائلات و المتشابهات بمواصفات معينة وحسب هذه القاعدة يمكن ترتيب الأشياء حسب صفة أو وظيفة معينة بنفس المبادئ التى روعت فى الأمثلة السابقة حول الألعاب وأدوات العمل كل هذه الانشطة تعمل على تعليم الطفل استراتيجيات تعلم هامة للمدرسة لاحقاً كالتنظيم و التصنيف حسب صفات معينة.

ثالثاً : إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائي :

وغالباً ما تشير صعوبات التعلم إلى صعوبة فى تعلم مهارات القراءة، وبالتالى يعانى التلميذ من هذه الصعوبة فى جميع المواد الدراسية، والتى تضم فى أغلبها عملية القراءة والتى كانت هى الأساس الذي صنف بموجبه حوالى ٨٥٪ فى أعداد

من يعانون من صعوبات التعلم إذا ما قورن بالتركيز على مادة الرياضيات و المواضيع الدراسية الأخرى .(محمد عدس ، ١٩٩٨)

والتوجيهات التربوية الحديثة تسعى لمواجبة الانفجار المعرفى والتدفق الهائل للمعلومات حتى تتمكن من تطبيق ما توصلت إليه إجرائياً مع التلاميذ لتصل بإمكانياتهم وقدراتهم المعرفية إلى أقصى حد من النجاح .

وعليه فقد وضعت العديد من الاساليب على أساس العمل لعلاج جوانب القصور التى تؤدي إلى المشاكل الدراسية والسلوكية مثل علاج القصور الفهمي و اللغوي، وذلك بهدف المساعدة على الوصول إلى تحسين المستوى الأكاديمي لدى التلاميذ .(زيدان أحمد السرطاوى، كمال سالم سيسالم، ١٩٩٢)

ومن الملاحظ أن التلاميذ الأقل مستوى فى القراءة لديهم أساليب خاطئة بالعمليات المعرفية الخاصة بالقراءة، وفي استخدام استراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة .META COGNITIVE STRATEGIES ، للعمل على تطوير مراقبة الذات أثناء القراءة (garner . 1987). monitor reading progress

ولمواجهة الأساليب الخاطئة للأطفال الأقل مستوى فى القراءة تبنى بعض الباحثين تعليم استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة واستراتيجية مراقبة الفهم خلال تعلم القراءة .

يشير brown 1978 إلى ما وراء المعرفة على أنها التوفيق بين مجموعتين من الأنشطة تعتمد كل منهما على الأخرى، الدراية والعلم بالمعرفة وتنظيم المعرفة إجرائياً ويشمل الدراية والعلم بالمعرفة تحديد المهارات والإستراتيجيات المطلوبة لتحقيق وتنفيذ هدف القراءة (woodward , 1991)

وقد اتجهت الدراسات والبحوث المعاصرة إلى التركيز على المشكلات والعمليات المعرفية التى تقف خلف صعوبات التعلم، وقد استقطبت عمليات ماوراء المعرفة لدى ذوي صعوبات التعلم الاهتمام الأكبر فى السنوات الأخيرة (يوسف قطامى، ١٩٩٠)

ويري الكثير من علماء النفس أن مفهوم ما وراء المعرفة يبدو أكثر إرتباطاً بذوي صعوبات التعلم حيث يفترضون أنه يختلف كماً و كيفاً العاديين من الأفراد .(فتحى الزيات، ١٩٩٨)

ومما لا شك فيه أن الفهم القرائي يعد البنية الأساسية التى من خلالها ينطلق الطفل إلى تعلم وإستيعاب المواد التعليمية الأخرى، خصوصاً فى المرحلة الابتدائية فحالما يتجاوز الطفل الصعوبه التى تواجه فى الفهم القرائي يستطيع بالتالى التغلب على أى مشكلة تواجه فى فهم المحتوى الذي يقدم له.

ولقد أظهرت الدراسات المسحية بأن هناك مهارات متعددة فى فهم القراءة حيث أشار " أيكول ayecall " إلى أن مهارات الفهم تتمثل فى القدرة على :

١. معرفة الأفكار الرئيسية .

٢. معرفة التفصيلات الرئيسية .

٣. تطوير التخيل والتصور البصرى .

٤. التنبؤ بالمخرجات .

٥. إتباع التعليمات .

٦. معرفة تنظيم المؤلف .

٧. القراءة النافذة . (لندا هارجروف، جيمس بوتين، ١٩٨٨)

ومن النماذج والدراسات التى اهتمت بإستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي النموذج الذي قدمه كل من Margie & englert ١٩٩٠ ويسمى نموذج (POSSE) الذي يعد برنامجاً قائماً على استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي معتمدا على العناصر التالية :

١. تنبؤ prediction :

أن يتنبأ الطفل بالأفكار الموجودة فى النص أو القطعة من خلال قراءة العنوان أو الاستماع أثناء إلقاء المعلم .

٢. تنظيم organization :

أن يقوم الطفل بتنظيم الأفكار التى توقعها أو استدل عليها فى خريطة معرفية يقوم بتصميمها الطفل بعدما يقدم المعلم تدريبات على كيفية عمل خريطة معرفية.

٣. البحث search :

يقوم الطفل بقراءة النص ويبحث ما تم توقعه من أفكار لديه ومع ما يتفق من الأفكار الواردة فى قطعة القراءة .

٤. تلخيص الأفكار : summarization :

ان يقوم الطفل بتلخيص الأفكار الرئيسية الواردة فى القطعة وذلك فى خريطة معرفية .

٥. تقييم evaluation :

الفهم من خلال مقارنة الخرائط المعرفية التى قام بها الأطفال قبل قراءة النص وبعد قراءته ومحاولة إدراك التشابه بين الخريطتين، وإعادة قراءة عنوان القطعة والفكرة الرئيسية وما هي الأسئلة التى يمكن تقديمها .(mereer ، ١٨٨٧)

كما استخدم palinesar & brown أسلوب التدريس التبادلى والذي يتضمن العناصر التالية :

١- التساؤل questioning .

٢- التنبؤ prediction .

٣.- التحديد clarification .

٤- التلخيص summarization (meese ، ١٩٩٤)

وتبنى (هاريس وجراهام ١٩٩٦) نموذجاً للتنظيم الذاتى حيث استخدم هذا النموذج لتدريس الإستراتيجيات للأطفال العاديين وذوي الصعوبات التعليمية فى العديد من المحتويات التعليمية المختلفة . (Swanson & Delapaz , 1998)

وفى دراسة (boylr , 1996) بحث فى مدى تأثير إستراتيجيات الخرائط المعرفية فى تنمية مهارة استخراج المعنى الحرفى و المعنى الاستنتاجي وتأثيره فى تنمية الفهم القرائي لدى كل من أطفال صعوبات التعلم و الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، وقد توصل إلى أن أطفال المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للتدريب العلاجي قد تحسن مستواهم فى معرفة المعانى الحرفية والاستنتاجية باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة فى الفهم القرائي وذلك من خلال الاختبارات الخاصة بالفهم القرائي للمعانى الحرفية والاستنتاجية فى القطع القرائية الأقل من مستواهم فى التحصيل الأكاديمي .

كما قدم Swanson & Hoskin عرضاً لمتوسطات تأثير استخدام الإستراتيجيات والبرامج العلاجية التى استخدمت لعلاج أطفال صعوبات التعلم وهى كالتالى :

(متوسط تأثير الإستراتيجيات العلاجية الطبية ٠,٥٩ ومتوسط تأثير إستراتيجية التعليم المباشر ٠,٩ و متوسط تأثير الإستراتجيات المعرفية ١,٠٧ ومتوسط تأثير الإستراتيجيات المستخدمة للعلاج والبرامج العلاجية ٠,٦٨)، مما يعكس إختلاف متوسطات تأثير الإستراتيجيات المستخدمة لعلاج الأطفال من ذوي صعوبات التعلم من خلال هذا العرض يتضح إن أعلى متوسط كان لصالح الإستراتيجيات المعرفية و التدريس المباشر .(swanson & hoskin، ١٩٩٨).

نلاحظ فى ضوء ما سبق، بأن هناك سببين رئيسيين جعلا إستراتيجيات ما وراء المعرفة تلعب دوراً جوهرياً فى تفسير مشكلا الفهم القرائي التى يواجهها الأطفال ذوو صعوبات التعلم :

- **السبب الأول** : كثير من الدراسات أظهرت أن الأساليب التى تقوى وتحسن مهارات ما وراء المعرفة تؤثر تأثيراً إيجابياً على فهم ذوي صعوبات التعلم للنص المقروءة .
- **السبب الثانى** : أوضحت البحوث أن الأطفال ذوو صعوبات التعلم عندما يحاولون فهم النص، فإنهم يتعاملون من استراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل غير فعال مقارنة بالأطفال الذين يجيدون القراءة والتى بدورها تقف خلف العديد من المشاكل التى تواجه هؤلاء التلاميذ فى فهم النصوص القرائية التى تقدم لهم .

كل ذلك يوضح أهمية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة حيث أنها هى العمليات التى تدل على مجال خاص المعرفة أى معرفتنا حول المعرفة وعمليات إستراتيجية ضبط المعرفة والتى تمثل مهارات إجرائية تنفيذيه Exeeutive skill تستخدم فى تحكم الفرد فى تجهيز ومعالجة المعلومات تحكماً يقوم على تتابع تدفق المعلومات وتزامنها (فتحي الزيات، ١٩٩٥)

وتشتمل إستراتيجيات ما وراء المعرفة على الوعى والإدراك الشعورى والتحكم والسيطرة والشعورية الواعية لتعلم الفرد (decker , 2000)

وتستخدم فى تدريس ما وراء المعرفة والذي يشتمل على طرق تعليمية لتأكيد الوعى بالعمليات المعرفية والتى تعد من أحد التسهيلات الخاصة بالتاعلم و تطبيقات المهمات الأكاديمية و العملية ويحتوى نموذج ما وراء المعرفة على تكنيكات

منظمة لمراجعة الخطوات أو الوعى بالانتقاء من بين الإستراتيجيات لإكمال المهمة (lokerson , 2000) .

وكل ذلك حتى يتحقق الوعى القرائي والذي يقصد به أن يكون الطفل على وعى وإدراك بمتطلبات القراءة قبلها وأثناء وبعدها وأن يكون قادراً على تطبيقها إجرائياً (decker , 2000)

كما يعرف (paris ، ١٩٨٧) الوعى القرائي بانه الوعى بعملية التفكير حيث يدرك الطفل طريقة القراءة السريعة وإستخدام سياق الكلام، وطريقة التخليص ، وطريقة إيجاد الفكرة، والوعى بالعمليات المعرفية المتضمنة فى التفكير، حيث انها عصر أساسي من عناصر ما وراء المعرفة .

ويتم ذلك من خلال إستخدام برنامج للتدريس العلاجي إستخدام عمليات ما وراء المعرفة، بحيث يكون البرنامج عبارة عن مجموعة المعلومات والأنشطة التدريبية و التقويمية المتضمنة فى البرنامج العلاجي التى تهدف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي ، وزيادة كفاءتها و فاعليتها (مها عبد الله السليمان، ٢٠٠٦)

وأهم هذه المهارات :

١) التنبؤ : وهو ما يتنبأ به الطفل من أفكار سيسردها الكاتب من خلال النص (مارجريت دايرسون ٢٠٠٠) ومن خلال المعلومات الواردة فى النص بمعلوماته السابقة، مما يعزز فهمه أثناء القراءة.

٢) التقييم: هى أن يستطيع الطفل من خلالها تقييم فهمه، عندما يتوقف ويعيد الصياغة، والإجابة على الأسئلة وتلخيص المعلومات فى النص، وتقييم التفكير عملية مستمرة في أى مجال .

٣) المعانى الرئيسية : وهي المستويات الثلاثة المختلفة فى الفهم، وتصنف كالتالى :

- المعنى الحرفى: يشير إلى الكلمات الواضحة الصريحة فى النص.
- المعنى الاستدلالى: يشير إلى العلاقات الضمنية - الاستدلالية، التى يتوصل إليها القارئ من خلال القراءة .
- المعنى الشخصي: وهى تصور الفرد ورأيه فى المعنى وماذا تعنى بالنسبة له من خلال خبرته السابقة. (paris ، ١٩٨٩)

٤) المعنى الضمنى : هي الأفكار التى تنتج عن التفكير بالنص، بحيث ضيف معلومات جديدة لم تكن مذكورة بصورة مباشرة .
٥) الفكره الرئيسية : هى وسيلة لربط التفاصيل فى القصة، وذلك وفقاً لمخطط يحتوى على المكان الأحداث ـ النتائج وهى وسيلة جيدة لتذكر المعلومات
٦) التلخيص :استبعاد المعلومات غير الأساسية و الثانوية، و إعادة صياغة بقية النص بأسلوب موجز .
٧) التخطيط :وهو اختيار الإستراتيجيات الخاصة للوصول إلى الأهداف التى يتم تحديدها بمعنى هي التنسيق الأختيارى للوسائل المعرفية. (Jacobs & paris ١٩٨٧)
٨) التنظيم : ما يتطلب من الفرد من تفكير ذاتى بأن يقيس ويراقب ويرصد تقدمة أو يعدل الخطط والاسترايجيات، حيث يتيح التنظيم الذاتى للطفل المتعلم أن يكثف ويعدل لتغيير متطلبات العمل .
ويعرف التنظيم بأنه الإرشاد وإعادة التوجيه لأنشطة الفرد أثناء القراءة للوصول إلى الأهداف المرجوة .
٩) المعرفة المشروطة :هي فهم الأطفال لوقت وسبب تطبيق بعض الإستراتيجيات الخاصة دون غيرها .

كما تعرف بأنها معرفة وإلمام الطفل بالشروط التى من خلالها يتم تطبيق الاستراتيجية .(Mueller، ١٩٩٦)

وعند تحقق إكتساب تلك المهارات تحقيق الفهم القرائي حيث يتحقق الربط الصحيح بين الرمز والمعنى من السياق واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقرؤة، وتذكر هذه الأفكار ،واستخدامها فى بعض الأنشطة الحاضرة و المستقبلية

(أحمد عبد الله، فهيم محمد، ١٩٩٤)

رابعاً : الإستراتيجيات المتكاملة تعددة الأبعاد :

تعتمد هذه الإستراتيجيات على العديد من الطرق والأساليب، ومنها . . .

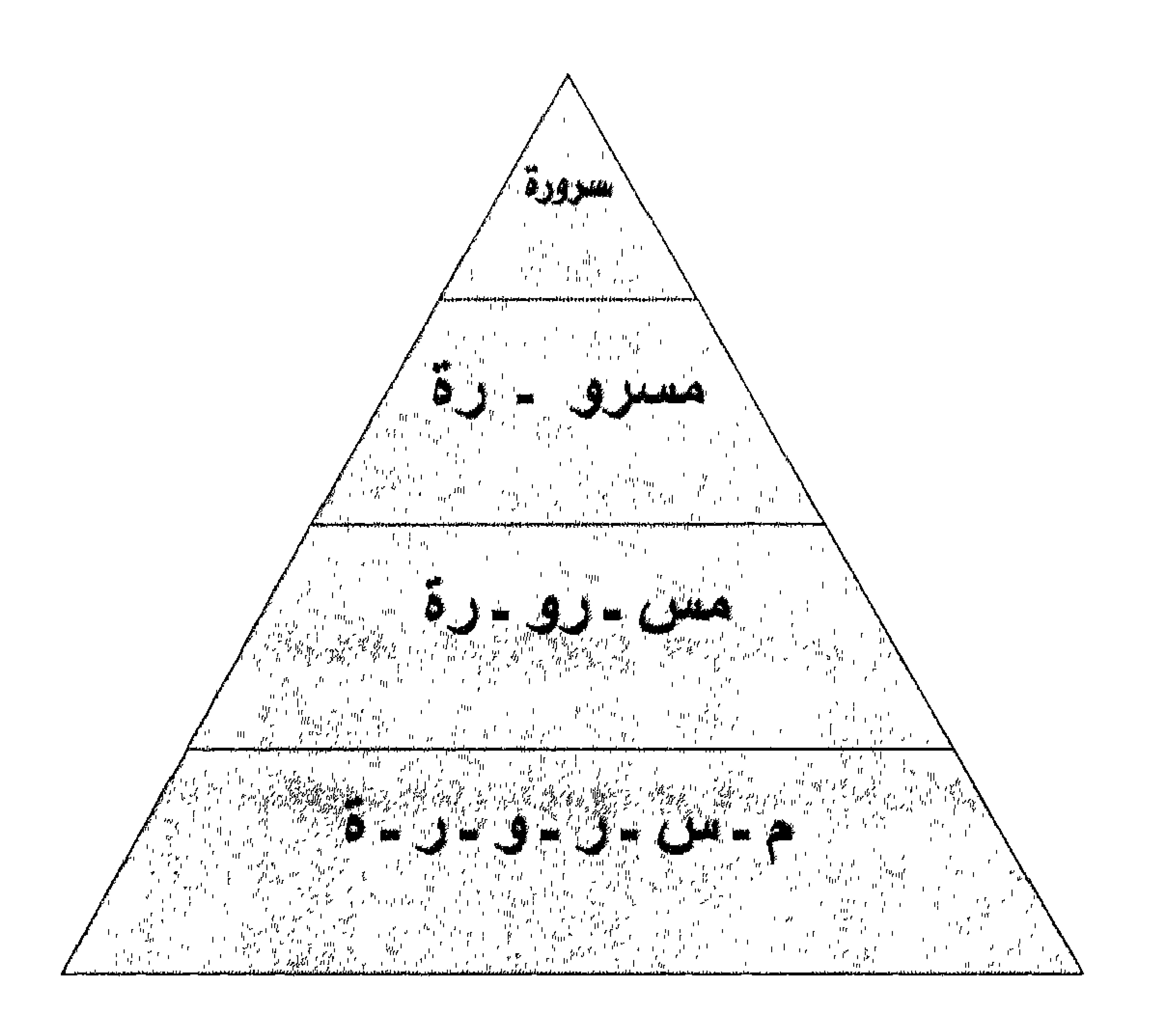
١. الطريقة الهرمية للقراءة :

وتتم هذه الطريقة فى مجموعة من الخطوات، تتم على النحو التالى :

١) قراءة الكلمة على الطفل بصوت واضح .
٢) أقوم بتحليل الكلمة إلى حروف منفرده .
٣) اقرأ هذه الحروف على الطفل وهى مُشكلة .
٤) اطلب من الطفل أن يقرأ هذه الحروف .
٥) تجزئة الحروف إلى مجموعات .
٦) يقوم الطفل بقراءة المجموعة الأولى ثم الثانية ثم الثالثة بشكل منفرد .
٧) يقوم الطفل بقراءة المجموعة الأولى فقط .
٨) يقوم الطفل بقراءة المجموعة الأولى الأولى و الثانية معاً .
٩) يقوم الطفل بقراءة المجموعة الأولى والثانية والثالثة(كلمة واحدة)

مثال .... (قراءة كلمة مكتوبة من سته أحرف)

١) يقوم المعلم بقراءة كلمة مكونة من ستى أحرف على الطفل(مسرورة) .
٢) يقوم المعلم بتحليل الكلمة مكونة من ستة حروف على الطفل
(م - س - ر- و - ر - ة) .
٣) يقوم المعلم بقراءة الحروف بشكل منفرد .
٤) يطلب من الطفل قراءة الحروف بالحركات .
٥) يقوم الطفل بتقسيم الحروف إلى مجموعات كل مجموعة مكونة من حرفين (مس، رو، رة) .
٦) يقوم الطفل بقراءة المجموعات كل مجموعة بشكل منفرد .
٧) يقوم الطفل بقراءة المجموعة الأولى فقط (مس).
٨) يقوم الطفل بقراءة المجموعة الأولى والثانية معاً (مسرو).
٩) يقوم الطفل بقراءة المجموعة الأولى والثانية و الثالثة (مسرورة)



٢. إستراتيجية صوت التنوين

وتتضح فى الخطوات التالية :

١) عرض كلمات تحتوي على التنوين فى بطاقات، ويتم تلوين التنوين بلون مختلف (قلمٍ، ساعةٌ، بابٌ، طيرً).
٢) يقوم المعلم بنطق الكلمات بدون تنوين (قام، ساعة، باب ن طير).
٣) يقوم المعلم بنطق الكلمات بالتنوين بشكل بطئ وواضح مع التركيز على صوت التنوين (أن).
٤) يطلب من الطفل ترديد الكلمات .
٥) يطلب من الطفل توضيح صوت التنوين فى الكلمة .
٦) يقوم الطفل بقراءة كلمات أخرى مع توضيح صوت التنوين فى الكلمة .

نوع التنوين	شكل التنوين	صوت التنوين
الفتح	ــــــــً	أَن
الضم	ــــــــٌ	أُن
الكسر	ــــــــٍ	إِن

٣. إستراتيجية تعدد الحواس لقراءة التنوين :

وتتم هذه الإستراتيجية على النحو التالي :

١) عرض كلمات تحتوي على التنوين في بطاقات .
٢) يقوم المعلم بقراءة كلمة تحتوى على التنوين ويقوم المعلم بتحريك ذراعية أثناء قراءة الكلمة (على حسب نوع التنوين)
٣) يتطلب من الطفل ترديد هذه الكلمة مع تحريك ذراعيه على حسب نوع التنوين .
٤) يطلب من الطفل قراءة كلمات أخرى تحتوي على التنوين مع تحريك ذراعية .
٥) يتطلب من الطفل قراءة كلمات أخرى تحتوي على التنوين بدون تحريك ذراعية .

التنوين	شكل الذراعين
الفتح	يرفع ذراعة إلى الأعلى
الكسر	ينزل ذراعية إلى الأسفل
الضم	يضم ذراعية

٤. الطريقة الصوتية اللغوية :

وهى تحتوي على مجموعة الخطوات التالية :

١) يقوم المعلم بتقديم الحرف مكتوباًعلى البطاقة والصورة على ظهرها والمطلوب من الطفل نطق اسم الحرف ... نطق (س).
٢) ينطق المعلم الكلمة الخاصة بالصور ـ ثم ينطق صوت الحرف حيث يقوم بنطق (سمكة)ـ سين .
٣) يكرر الطفل الكلمة الخاصة بالصورة و الصوت نطق (سمكه)ـ سين .
٤) ينطق المعلم الحرف ثم اسمه (سين) س .
٥) يكررالطفل الصوت واسم الحرف وهو يتولى كتابته مترجماً الصوت الذي سمعه لتوه إلى حروف مكتوبة (نطق (سين) (س) كتابة (س ـ ي ـ ن) .

٦) يقرأ الطفل ما كتبه لتوه لينطق بالصوت (أى أنه يترجم الحروف التى كتبها إلى الأصوات التى تسمع) (سين).

٧) يكتب الطفل الحرف مغمض العينين ليتوفر لديه أحساس الحرف عند حجب أحدى الحواس كالنظر تصبح الحواس الأخرى مثل اللمس أكثر حدة و حساسية) .

٥. إسراتيجية الألوان فى القراءة :

وتضم الخطوات التالية

١) يعرض المعلم كلمات فى بطاقات (كلمات مكونه من ثرث حروف) وكل حرف بلون مختلف .

٢) يقوم المعلم بقراءة كلمة واحدة من البطاقات بصوت واضح (اسد)

٣) يقوم المعلم بتحليل حروف هذه الكلمة (أ ـ س ـ د)

٤) يقوم المعلم بقراءة هذه الكلمة .

٥) يقوم المعلم بعرض كلمات أخرى على الطفل

٦) يقوم الطفل بتحليل حروف هذه الكلمة .

٧) يقوم الطفل بمحاولة قراءة باقي الكلمات مع إعطاء الطفل فرصة لمحاولة تهجئة الحروف .

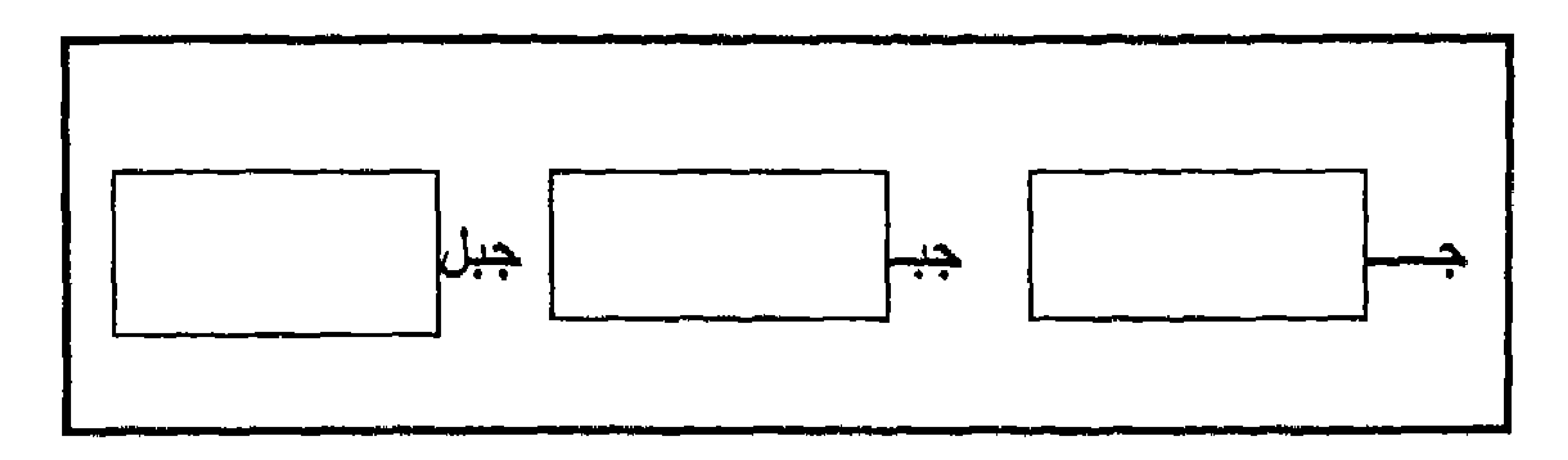
٨) يعرض المعلم على الطفل كلمات أخرى بدون ألوان ويقوم الطفل بقراءة هذه الكلمات .

جبل	قمر
سلم	طير
برد	حبر
كتب	عسل

٦. استراتيجيات معالجة عكس الكلمات :

وتتم هذه الإستراتيجيات وفقاً لمجموعة من الخطوات تنحصر فيما يلى :

١) تكتب الكلمة على بطاقة بخط عريض ويطلب من الطفل نطقها وتتبعها لمساً ثم ينطقها مرة ثانية وبعد تكرار الخطوة السابقة عدة مرات ويعطي الطفل الفرصة لقراءة الكلمة فى الجملة .



٢) تكتب الكلمة على ورقة أو بطاقة ثم تغطي بورقة وتسحب الورقة شيأً فشيئاً إلى اليسار حتى تبدو الكلمة حرفاً حرفاً فى تسلسلها الصحيح .

٣) تكتب الكلمة فى بطاقة أو ورقة ويوضح الحرف الأول مختلف (ملعب، مكتب، مسجد)

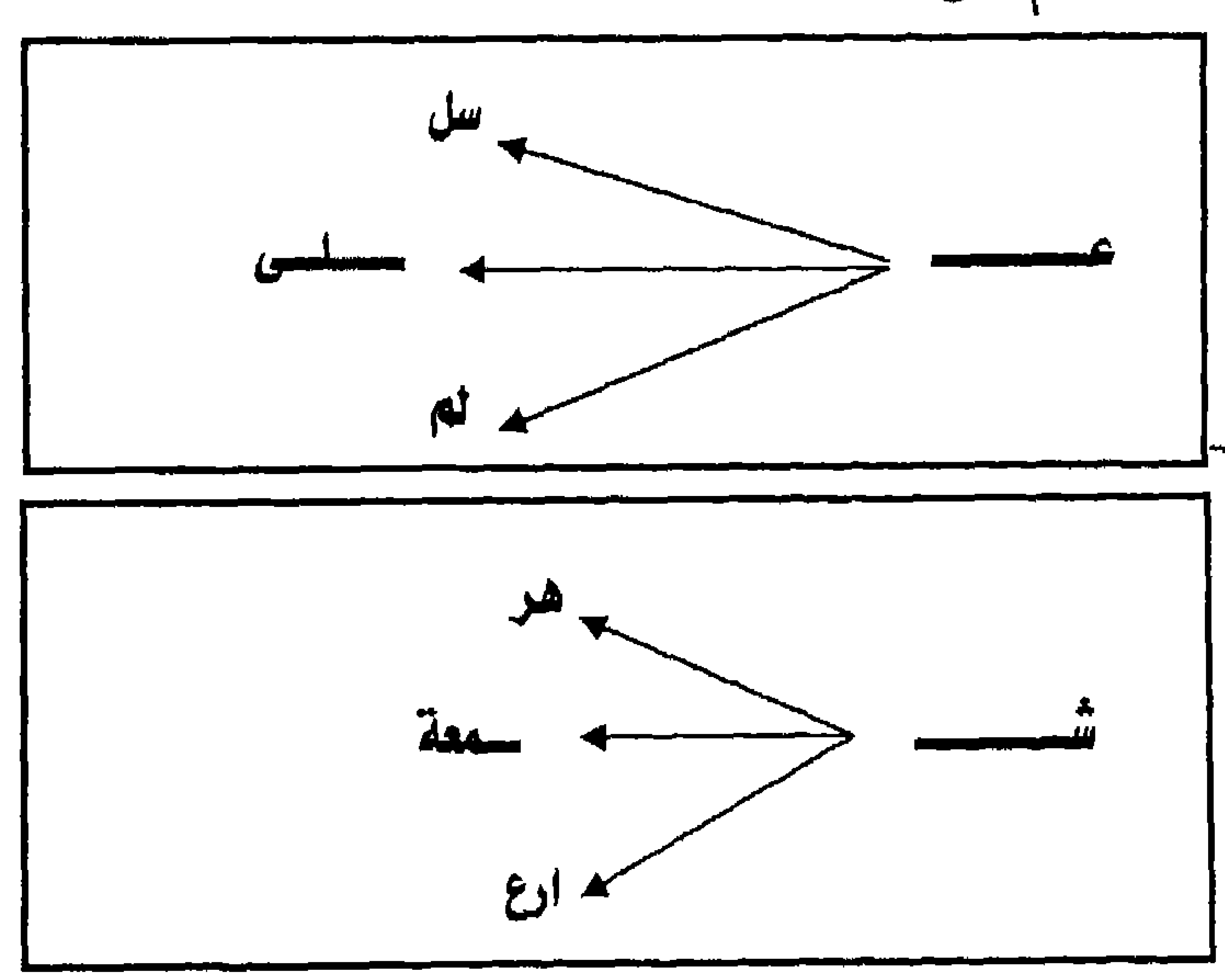
٤) يوضح الحرف الأول من الكلمة بوضوح علامات فوقه أو تحته

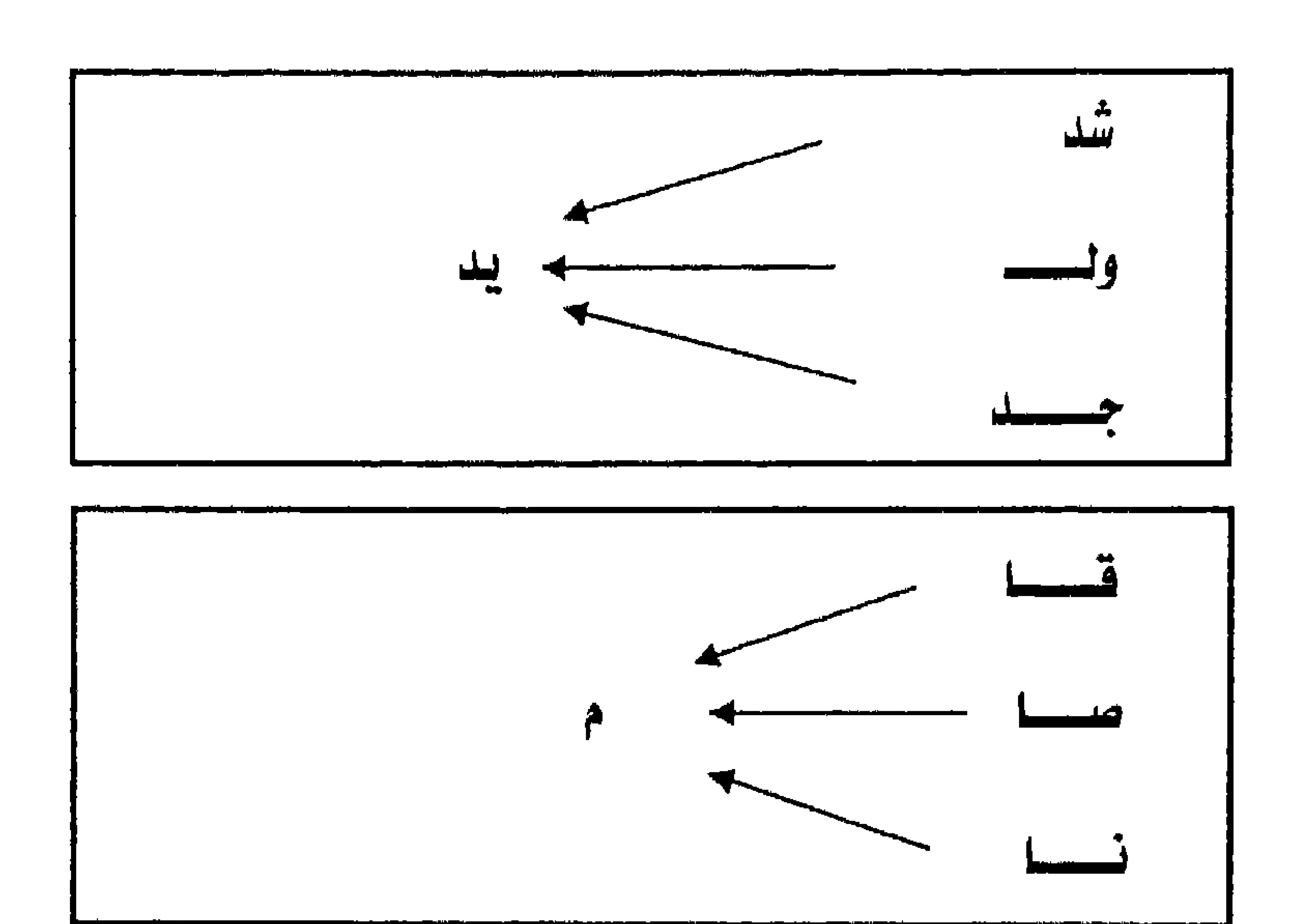
٧. إستراتيجيات معالجة عدم معرفة الحرف الأول فى الكلمة

وفيها يتم ما يلى من خطوات :

١) يملى المعلم ثلاث أو اربع كلمات تبدأ بنفس الحرف ويطلب من الطفل أن يكتب ذلك الحرف .

٢) يكتب المعلم ثلاث كلمات تبدأ بحرف واحد على ورقة مع إبعاد ذلك الحرف وكتابته على يمين تلك الكلمات ويطلب من الطفل نطق الحرف الأول ثم نطق الكلمة كاملة .





٨. إستراتيجية لمعالجة عدم معرفة الحروف الأخيرة :

١) يقوم المعلم بنطق كلمة ثم يطلب من الطفل أن يأتى بكلمات تنسجم معها حيث أنها تنتهي بنفس الحرف ويمكن كتابة هذه الكلمات على السبورة مع وضع خط تحت الحروف المتشابهة فى آخر الكلمة.

٢) كتابة كلمات ذات نهاية موحدة مع فصل تلك النهاية وعلى الطفل الوصول بينها نطقاً .

٩. إستراتيجيات الحواس المتعددة :

وتركز على استخدام الطفل لحواسه المختلفة فى عملية التدريب وتعد طريقة فرنالد والتى تسمى بأسلوب (vAKT) وتعنى استخدام البصر و السمع و الحركة وخطواتها كما يلى :

- يحكي الطفل قصة للمدرس .
- يقوم المدرس بكتابه كلماتها على السبورة .
- يستمع الطفل إلى المدرس عندما يقرأ الكتاب .
- يقوم الطفل بنطق الكلمات .
- يقوم الطفل بكتابتها .

وقد أكد (brown 1989) على استخدام استراتيجيات تدريس للطلاب الذين يواجهون صعوبات تعلم مثل المدخل متعدد الحواس، التوضيح Demonstra- tion ، ونمذجة السلوك الغريب، والمراجعة اليومية المختصرة، والتمثيل البصري من جانب المتعلم VISUALIZATION وعرض المعلومات التى يحتاجونها فقط وأوضح أن المعرفة التقليدية لبطيئي التعلم تشير إحتياجه للتدريس بصبر فمن خلاله يستطيعون التعلم أكثر

(محمود إبراهيم ،٢٠٠٥) (براهيم ابو نيان، ٢٠٠١) (زيدان ٢٠٠١) (محبات ٢٠٠١) (ماجدة السيد عبيد ٢٠٠١) (Gagnon ٢٠٠١) (haylok ١٩٩١).

خامساً : إستراتيجيات البرمجيات التعليمية :

تعتبر البرمجيات التعليمية إحدى الوسائل التدريسية الحديثة التى يمكن للمعلم فى الغرفة الصيفية استخدامها و تطبيقها بهدف زيادة إثارة الدافعية لدى الطلبة لما تتميز به البرمجه التعليمية بوجود عدد من الخصائص والصفات التى تجعلها عنصرا مشوقاً للطلبة كأحتواء على الأصوات والألوان والتعزيز الذاتى المحبب للطلبة لذا يجب أن تتصف البرمجية التعليمية بعدد من المواصفات التربوية والفنية والتى يمكن اجمالها كما يلى :

مواصفات البرمجيات التعليمية :

ذكر عبد الله و مينزل ١٩٩٩ إن مواصفات البرمجية التعليمية هى :

أولاً : المواصفات التربوية :

١) إلتزام محتويات البرمجيات التعليمية بالقيم .
٢) اعتماد اللغة العربية أساساً لبناء أى برمجيات تعليمية ومعالجتها .
٣) اعتماد المبادئ التربوية المسلكية المطورة فى طرق التعليم الحافزة على التفكير و الفضول العلمي و قياس درجة التعلم الذاتى والتلاؤم مع مستوى النمو العقلي (المرحلة / الصف) والترتيب الذهنى الذي تخص به هذه الحالة .
٤) الإلتزام بالأهداف التربوية للمناهج العربية .
٥) بساطة التداول والتعامل مع البرمجيات وفه منطق الأداء فيها بيسر و سهولة وقصر وقت التحضير (التجهيز و التتحميل)

٦) توفر دليل استخدام البرمجيات التعليمية بحيث يشمل :

-عنوان يتصدر البرمجية .

-تاريخ إنتاج البرمجية .

- تاريخ تعديلات البرمجية .

- ملخص عن محتوى البرمجية .

-إخضاع البرمجيات التعليمية لعملية التقويم المستمرة لتحديد نواحي القوة و الضعف فيها و الإفادة من التغذية الراجعة فى تحسينها و تطويرها

ثانياً: المواصفات الفنية :

- أن تتوافر لهذه البرمجية إمكانية العمل على قاعدة عريضه من أجهزة الكمبيوتر .
- الابتعاد ما امكن عن نظم التشغيل المغلقة .
- زيادة التفاعل بين الأطراف المساهمة فى عملية تطوير وإستغلال البرمجيات التعليمية و هم
  - منتج البرمجة .
  - المعلم المستقبل للبرمجة .
  - الطفل المستعمل للبرمجية .

سهولة التشغيل والاستخدام وإعطاء التعليمات على الشاشة

تقويم البرمجيات التعليمية الجاهزة العربية والأجنبية والتحقق من جودها وتلاؤمها مع الاهداف التقنية العربية و المواصفات الفنية التربوية المعتمدة وتعريب المناسب منها . (**عبد الله منيزل، ١٩٩٩**)

مهام الفرق ذات العلاقة بتصميم البرنامج التعليمي وإنتاجه .....

وقد تطرق (منيزل ١٩٩٩) فى دراسته إلى دور مجموعة من الفرق تذكر منها الأطراف ذو العلاقة وهى كما يلى :

المتعلمون :

يجب إعطاء المتعلمين الدور الذي يستحقون و ذلك لأنهم الفئة المستهدفة فى البرنامج حيث سيقومون بتشغيل البرنامج وتجريبه ويحققون أهدافه والمهارات المطلوبة فيه، ولهذا فيجب أن يقيموا البرامج و يحددوا صعوبتها من حيث التشغيل أو من حيث فهم الموضوع وغير ذلك، ويمكن أن تجمع أفكارهم بعدة طرق أهمها مناقشة بغرفة الصف بطريقة طبيعية بعيدة عن الارتجال أو التصنع أو الطلب منهم بتعبئة استبيانات خاصة بذلك أو يكن تكليفهم بكتابة تقرير بملاحظتهم عن البرمجية وهذا يمكن أن يتم على عينه عشوائية من التلاميذ .

المعلمون : بما أن المعلمين هم الذين سيطبقون البرنامج على الأطفال وسيتعاملون مع البرنامج بشكل عملى مباشر وهم الذين سيواجهون المشكلات الحقيقية ويحاولون وضع حلول مناسبة لها وهم الذين لديهم الخبرة الفعلية عن الموضوع و عن مستوى الأطفال ولهذا فإنهم سيحددون مقترحات ومشكلات ستساهم فى تطوير برنامج مناسب الأطفال ولهذا فإنهم سيحددون مقترحات و مشكلات ستساهم فى تطوير برنامج مناسب وسيقررون فيما إذا كانت البرمجة مناسبة أم لا .

معايير البرمجة التعليمية :

هناك مجموعة من المعاير التى تتعلق بجوانب معينة من البرمجيات التعليمية وينبغى أن يرعاها المعلم عند الشراء ومن هذه المعاير ما يلى :

- الاهداف التعليمية : تصف البرامج الجيدة بمجموعة من المواصفات فيما يتعلق بالأهداف وهذه المواصفات هي :

- التركيز على عدد من الأهداغ فى موضوع محدد وضيق وفى حال الموضوعات الكبيرة تجزا إلى أجزاء أصغر ليتم التعامل مع كل جزء بعدد محدود من الاهداف .
- صياغة الأهداف بلغة بسيطة مفهومه للطفل .
- إختيار أهداف ذات أهمية وقيمة للتلميذ بحيث لا يشعر بتواضعها وعدم اهميتها .

- تصميم البرنامج بشكل مناسب لتحقيق الأهداف وبحيث يوضح النمط المتبع فيه (تدريب ومران ـ مدرس خصوصي ـ حل مشكلات ـ محاكاه) .

• المحتوى : ينبغى أن يتصف برنامج بمجموعه من الصفات المهمة من حيث محتواه ومن أهم هذه الصفات ما يلى :

- مناسبة المحتوى لفئة الأطفال المقصودة (الصف والعمر)
- اشتمال المحتوى على رسوم أو أشكال جيدة تميز استخدام البرمجيات و الكمبيوتر عن غيره من طرق التعلم الأخرى .
- عرض المحتوى بطريقة فعالة تستفيد من امكانيات الكمبيوتر.
- إمكانية التحكم فى مستوى صعوبة المحتوى من قبل الطالب واختيار المستوى المناسب له بتدريج معين .
- عرض المحتوى بطريقة منطقية .(منيزل ١٩٩٩)

• تعليمات البرنامج : من أهم صفات التعليمات ما يلى :

- إمكانة هور المعلومات على الشاشة فى حالة استدعائها .
- صياغة التعليمات بلغة بسيطة خيالية نت النصطلحات المعقدة .
- إحتواء التعليمات على عبارات توضح للطفل انشغال الكمبيوتر بعمل ما مثل (من فضلك انتظر قليلاً) بحيث لا يظن الطفل عند اوقف الكمبيوتر.
- ووجود توجيه خاص بإنتهاء البرنامج متى أراد الطفل .
- وجود قائمة خيارات ليستخدها .

• استجابات المتعلم :

يتميز البرنامج الجيد فى هذا الصدد بعدة صفات من أهمها . .

- وجود طريقة ثابتة لا تتغير إدخال الاستجابات و المعلومات كاستخدام مفتاح الإدخال مثلاً إذ أن تغير هذه الطريقة يوقع الطفل فى حيرة إذ يتسائل كل مره يستخدم المفتاح أم يبحث عن وسيلة أخرى .
- وجود مثال يوضح للطفل كيفية إدخال إستجابة .

- تقديم المساعدة للطفل للطفل عند قيامة بإستجابة غير متوقعة من قبل الكمبيوتر .
- إيقاف أو تعطيل عمل المفاتيح غير المرغوبة للإستجابة
- امكانية التحكم فى سرعة إدخال الاستجابات من قبل الطفل

لا تتضمن اهداف البرنامج السرعة فى الأداء .

- إمداد البرنامج للمتعلم بعبارات تزيد من التفاعل لتحسين فاعلية استجابته مثل إعداد التفكير و إنتظرتم ثم أعد الاجابة وبفضل أن يحتوي البرنامج على تفريعات لأسئلة توجيهية لتحسين استجابات الطفل كلما امكن ذلك .
- إستجابات البرنامج للإجابة الصحيحة للمتعلم أكثر أثارة من أستجابته للإجابات المتعلم الخاطئة .
- توجيهات مساعدة أو طرح بعض الأسئلة لممارسة مزيد من التفكير دون التبرع بعرض الإجابة الصحيحة بسرعة
- عدم الإفراط فى المدح خاصة فى حالة المحاولات المتكررة.

المعلومات الخاصة بالتعريف بالبرمجة :

يمكن للقائمين بالتقويم معرفة المعلومات الخاصة بالتعريف بالبرمجة عن طريق التجريب أو من خلال الإطلاع على دليل التشغيل المرفق مع البرمجية أو من خلالهما معاً

معيار خصائص المحتوى :

ينبغى أن يتوفر فى البرمجة فيما يخص المحتوى التعليمي موضوع البرمجية الخصائص التالية :

- تتبنى البرمجه نظريات تربوية صحيحة فى عرضها للمحتوى .
- دقة المحتوى و سلامته العلمية .
- تستخدم البرمجه انشطة تعليمية مقبولة .
- تناسب مقدار التعلم مع ما يستغرقه المتعلمون من وقت .
- وضوح التسلسل و التتابع المنطقى للدروس.

- يراعى تحقق الأهداف المذكورة .
- الاستخدام الملائم للأصوات و الألوان .
- إمكانية طبع أى جزء من المحتوى .
- الاستخدام الملائم للرسوم و النماذج المتحركة .
- الترابط بين أسلوب التمثيل وحركة الرسوم والنماذج باهداف المحتوى ومضمونه .

معيار خصائص استخدام الطفل :

ينبغي أن يتوفر فى البرمجية فيما يخص استخدام الطفل لها الخصائص التالية :

- لا تتطلب معرفة مسبقه للطفل بالكمبيوتر .
- توفر للطفل ملخصاً عن أدائه .
- تغذيه راجعة فعالة للاستجابات الصحيحة و الخاطئة على حد سوء.
- التغذيه الراجعة الموجبه أكثر جاذبيه من السالبه .
- تتيح للطفل أن يتحكم في معدل عرض المعلومات .
- تتضمن وظائف لتحليل أخطاء الأطفال .
- تتيح للطفل أن يتحكم فى تسلسل محتويات الدرس .
- تتيح للطفل أن يختارالعودة لمراجعة أجزاء معينة من درس معين .
- تتيح للطفل ان يختار أنماطا مختلفة للعرض .تتضمن البرمجية عدة مستويات من الصعوبة و السهولة .
- سهولة قراءة النصوص المعروضة على الشاشة .
- التقليل من الاعتماد على المعلم
- تتيح للطفل أن يتحكم فى اختيار الدرس .

معيار خصائص استخدام المعلم

ينبغى أن يتوفر فى البرمجة فيما يخص المعلم ما يلى :

- عرض الأهداف التعليمية بوضوع .
- تتكامل الاهداف مع المحتوى
- توضح دور المعلم .
- توفر انشطة إثرائية للطفل سريع التعلم .

- توفر أنشطة علاجية للطفل بطئ التعلم .
- توفر ملخصاالأداء الطفل .
- إمكانية طبع النتائج المسجلة .
- إمكانية توليد مفردات الاختبارات وطباعتها .

معاير خصائص تشغيل البرمجه (الخطيب ٢٠٠٣)

وتتوضح فيما يلى :

- سهولة الدخول إلى البرمجة والخروج منها .
- ترابط عرض دروس البرمجة على الشاشة مع **المضمون**.
- التنسيق على الشاشة واضح و جميل .
- تسمح باستخدام تصحيح أخطاء الكتابة .
- سهولة استخدام البرمجة .
- تتيح إختيار أجزاء محدده من محتوى البرمجة
- نصوص البرمجة سليمة اللغة واضحة المعانى
- تتيح البرمجة تشغيلاً موثوقاً وذلك بعدم تعطيلها حالة الضغط على غير المفاتيح المطلوبه .
- تستخدم البرمجة إمكانية الحاسوب بشكل جيد .

(عبد العزيز، ٢٠٠٨)

سادساً: إستراتيجية الطريقة الكلية و الطريقة الجزئية :

توجد استراتيجيتان رئيسيتان فى تعليم القراءة بشكل عام وكذلك تستخدمان بشكل خاص مع الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة وسنتناولهما كما يلى : : : :

١. الطريقة الكلية whole language :

فقد وجدت الدراسات و المقالات حول حركة اللغة الكلية منذ الستينات من القرن الماضي ون خلال أعمال Kenneth ١٩٦٥ و goodmna ١٩٦٧ ومن خلال بعض الكتب التى أثرت فى دعم اللغة الكلية فى السبعينات وكان تعليم القراءة امر طبيعي مناظره لتعلم الكلام أى تعلم القراءة أمر طبيعى كما قال cho- masky الذي تأثر بالجانب النفسي اللغوي .

وتركز الطريقة الكلية على أن يكون التعليم من الكل إلى الجزء لا العكس (مثلا تعلم المهارات غير وارد في اللغة الكلية وتعلم الكتابه يجب أن يحدث من خلال الاستماع بالنشاطات الوظيفية ذات المعنى حيث يتم التركيز على التعلم العالي للأولويه بدلامن حفظ الجذور الأساسية وتركز الطريقة الكلية على كون المتعلم مركز تعليم بدلاً من المناهج حيث تعتمد على التفاعل الفردي وعليه فإن صفوف اللغة الكلية تدعم التعيم في بيئه اجتماعية فالمعلم هو الذي يضبط المناهج بحيث تكون مفاهيمه مترابطة بدلا من تجزئتها إلى مهارات متعدده أو مجموعات جزئية المحتوى ويركز على عناصلا القوى عند المتعلم .

وقد ذكر Shannon أن التعلم بالطريقة الكلية هو إكتشاف سوف يؤدي إلى تحرير خبرات الطلبة والسماح لهم باتخاذ قرارات فردية مهمة .

وتضيف أن أصحاب النظرية الكلية في اللغة يرون أن التجزئه تعطل عملية التعلم فهم يعارضون التعلم المباشر الخاص بالترميز لأنها تجزء اللغة إلى مهارات منفصلة ومقاطع تجعل اللغة غير مستخدمة وتضيع الوقت وأما اللغة الكلية فإنها تعطي معنى عاماً للنصوص وتركز على القراءة والكتابة ككل، إذ أن تعلم قواعد اللغة يتم دون الحاجة للتدريس الصوتي .

يؤكدا التربويون والباحثون على حقيقة أن التعلم يصبح أفضل عندما تكون بيئة التعلم ممتعة ويكون المتعلم مشاركاً فعالاً في عملية التعليم يراعى التعلم الفروق الفردية بين الطلاب هذه المبادئ الرئيسية تركز عليها الطريقة الكلية في تعلم القراءة حيث يقوم الفرد بقراءة النص ككل ومن ثم يبدأ بالتعرف على الكلمات و الحروف ويشعر الفرد بالدافعية وذيد من قدره الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تعلم القراءة .(fuhler ١٩٩٣)

فالطريقة الكلية ليست مجرد طريقة للقراءة بل هي فلسفة كلية اللغة والمناهج والتعليم، إنها مجموعة من المعتقدات عن العالم والناس فمن خلالها يمكن أن يلقن التعليم الطبيعي .

وأشار Goodman ١٩٨٨ إلى أن الطريقة الكلية تعكس الفلسفة التى تقول أن الطفل هو مركز التعلم حيث تدرس اللغة ضمن سياقات المعنى (drecktrah ١٩٩٩)

وقد قام (learner ٢٠٠٠) بتلخيص للأساسيات فيما يلي :

أ ـ أن القراءة عبارة عن أحد عناصر اللغة الداخلية وهي قريبة جدا من اللغة الشفوية واللغة المكتوبة حيث يؤكد معلمي الطريقة الكلية على أن اللغة الشفوية والمكتوبه تحسن قراءة الطفل، فالطفل يبدأ بالكتابه بالطريقة الكلية قبل أن يتعلم القراءة وكذلك هناك علاقة بين الضعف اللغوي عند الأطفال و صعوبات القراءة ومن المحتمل أن يطوروا مشاك في الكتابة في مراحلها الأولى .

تكتسب اللغة اللفظية واللغة المكتوبة من خلال الاستعمال الطبيعي، حيث يشير معلمو الطريقة الكلية الى ان الأطفال يتعلمون الكلام دون الحاجة لتدريبات خاصة وهذا يعني ان الأطفال سيتعلمون القراءة بشكل طبيعي من خلال التعرض لتعلم القراءة والكتابة ومن خلال الانغماس في اللغة وكتب الطلاقة اللغوية .

يؤكد معلمو الطريقة الكلية على ان الأطفال يكتسبون مهارات القراءة منذ بداية الطفولة المبكرة من خلال التعرض للأدب والخضوع لخبرات متعددة في اللغة من خلال الكتب والقصص .

يركز معلمو الطريقة الكلية على تجنب التدريس المنفصل الذى لا يركز على ربط المعنى بين أجزاء اللغة، أو التدريس الذى يركز على استخدام تدريبات وتمرينات منفصلة ويعتقدون ان الكتب التى يقوم بتجزئة اللغة الكلية (الطبيعية) الى اجزاء صغيرة غامضة تجعل التدريس صعباً ويرى انصار الطريقة الكلية ان تعلم الحروف يتم بشكل طبيعي من خلال التعليم بالطريقة الكلية، والفلسفة وراء هذا الشئ هو ان تعلم الحروف يجب ان لا يكون منفصل بل يكتسب بشكل طبيعي من خلال القراءة .

الدراسات الخاصة بالطريقة الكلية :

وجد كل من PHILLIPS، GOLDSMITH ١٩٨٩، SCHWATES، ١٩٩١ ان الاعتماد على اللغة الكلية كان الاستراتيجية الأكثر استخداما عند القراء الأصغر سناً مقارنة بالناضجين، وقد فسروا هذه النتيجة على أساس مفهوم التعويض حيث يعتمد القراء الصغار على مفهوم التعويض من اجل تعويض مهارات الترميز .

وكذلك وجد NICHOLSON، 1991 ان الأطفال الاصغر سنا يستفيدون أكثر في مستوياتهم الأساسية من اللغة الكلية مقارنة بالقراء من مستويات عمرية

أكبر، وان ضعاف القراء اكثر استفادة من اللغة الكلية من غيرهم (PRESSLEY ١٩٩٤) .

وفى دراسة قام بها (KIKER 1993) على عينة شملت ٦٠ طالبا من العاديين ومن ذوى صعوبات التعلم من طلاب الصف الثالث والرابع والخامس الابتدائى، وجد ان فائدة الطلاب من اللغة الكلية تزداد كلما صغر سنهم .

ووجد (FUHLER 1993) ان استخدام الطريقة الكلية فى تدريس القرءاة لثلاثة أطفال كبار من ذوى صعوبات التعلم من الأطفال فى الصف الثامن معدلات ذكاؤهم على اختبار وكسلر ومستوياتهم القرائية (٤، ٤، ٦، ٤، ٢، ٥) استخدمت الروايات التجارية ذات المتعة للطفل للتدريب على القراءة، بالطريقة الكلية . أشارت نتائج الدراسة الى تحسن ذى دلالة احصائية فى أداء هؤلاء الأطفال الثلاثة فى مهارات القراءة، ويعتقد الباحث ان الطريقة الكلية تكون رائعة للأطفال الذين لديهم رغبة بالقراءة، وأنها تحدث تفاعل بين الطفل والنص بشكل ممتع وفعال .

وقد وجدت PRESSLEY (١٩٩٤) ان اللغة الكلية أصبحت أساساً فى الصفوف الأمريكية، وجدت ان ما يقرب من جميع معلمى التعليم العام، حوالى (٨٠٪) من معلمى التربية الخاصة يعتبرون انفسهم من معلمى اللغة الكلية حيث أشار هؤلاء المعلمون الى العديد من الممارسات التعليمية ذات الطريقة الكلية يتم إتباعها فى الصفوف . ويرى LIBERMAN ان معظم الأطفال (٧٥٪) يتقنون تعلم الحروف دون الحاجة للطريقة الصوتية فهم يكتشفون العلاقة بين الكلمات المسموعة والمكتوبة، ويتعلمون القراءة دون الحاجة لأى طريقة خاصة لذا يجب ان يركز تعليمهم على الطريقة الكلية التى تهتم بالمعنى والمعرفة الإدراكية (MATHER، ١٩٩٢)

وقام NEGMAN 1999 بمراجعة دراسات الصورة الشكلية (الطريقة الكلية) مقارنة مع الصورة الجزئية (الطريقة الصوتية) ما بين عامى (٨٥ – ١٩٩٦) حيث راجع ١٠ دراسات شملت ١٤١٢ طفلاً من ذوى صعوبا التعلم ومن الأطفال العاديين، وجد ان ٦٦ ٪ من الأطفال ذوى صعبات التعلم كان اداؤهم افضل من الأطفال العاديين فى المهارات الشكلية (التذكر الإملائى لشكل الكلمة) بينما كان أداؤهم منخفضاً بالمقارنة مع العاديين فى مهارة الترميز وربما يعود ذلك لكون

المهارات الصورية أقل اعاقة عند الأطفال ذوى صعوبات التعلم، ولأن التجزئة تمثل تحدياً لهؤلاء الأطفال فهم يلجأون الى الاشكال البصرية لقراءة الكلمات، أو ربما لأنهم يستخدمون استراتيجيات ترميز "تهجنة« أقل عند القراءة بالطريقة الصورية للكلمات

وفى دراسة قامت بها PRUITT 2000 هدفت الى معرفة أثر برنامج GREAT – LEAPS وهو عبارة عن برنامج لبناء الطلاقة القرانية والإستيعاب عند الأطفال يتكون من مقاطع وحروف وكلمات وقصص، شملت العينة ثمانية أطفال (٥ ذكوراً و٣ إناثاً) لديهم صعوبات تعلم من أطفال الصف الثانى وحتى العاشر (متنوعى الصفوف) استخدم تصميم منحى الحالة الواحدة (A–B) فى تحليل النتائج التى أشارت الى تحسن الطلاقة القرانية والإستيعاب عند جميع المشاركين .

وأخيراً قام THOMAS 2000 بدراسة هدفت الى معرفة أثر كل من الطريقة الكلية والصوتية والطريقة المشتركة (كلية وصوتية) على الأداء القرانى للأطفال من الروضة وحتى الصف الثالث فى ولاية الباما ALBAMA قام الباحث بتطبيق استبيان مكون من ٥٢ فقرة على ١٢٧ علماً ثم قام الباحث بتحليل نتائج الاستبيان مستخدماً اختبارات، أشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الاساليب الثلاثة لصالح الطريقة الكلية، وأظهرت النتائج كذلك تفضيل المعلمين للطريقة المشتركة فى تدريس القراءة، والتى ظهر انها تطبق حالياً من قبل المعلمين فى صفوفهم .

ب- (الطريقة الصوتية) CODE – EMPHASIS INSTRUCTION

كما ذكر سابقاً فان عملية القراءة تتكون من عنصرين هما : الترميز DE-CODING والإستيعاب COMPREHENSION .

والترميز هو الجانب التقنى للقراءة يتطلب رؤية سلاسل من الحروف وربط بين شكلها وطريقة قراءتها، وهذه المنطقة من أكثر المناطق التى تحدث فيها صعوبات القراءة والسؤال الذى يطرح نفسه : لماذا يفشل بعض الأطفال فى ترميز الكلمات ؟

لابد أولاً ان نفهم الإستراتيجيات التى تستخدم فى الترميز، فاللغة الكلية أو القراءة المصورة OPTHOGRAPHIC هى احدى هذه الإستراتيجيات حيث يستطيع الطفل ان يقرأ الكلمة بهذه الطريقة لأنه رآها من واحد ولكنها صورة

جردة وحتى يستخدم الطفل هذه الاستراتيجية يجب ان يكتسب معرفة الحروف الهجائية وكيف ترتبط هذه الحروف معاً . الأطفال الماهرون يستخدمون هذه الاستراتيجية عادة لأنهم يكونوا قد ألفوا الكلمات واستخدموها آلاف المرات فيها عليهم تذكرها، ولكن عندما تعرض عليهم كلمات جديدة لم يألفوها من قبل فإنهم يلجؤون لاستخدام الطريقة الصوتية حيث يقوموا بتحليل هذه الكلمات وقراءتها .

الأطفال ذوى صعوبات التعلم عادة يحتاجون تعليماً مباشراً ومنظماً للتدريب على القراءة لأن التدريب المباشر على مهارات القراءة الصوتية مهم لان هذه عبارة عن جزء دقيق يستخدم فى الإستيعاب القرائى فيما بعد والأطفال الذين يبدأون بتعلم القراءة ببطء يصبحون قراء أقوياء فيما بعد، والطريقة الصوتية فعالة فى تعويد الطفل على عادات القراءة الواسعة فى المدرسة وخارجها لانه يستطيع ان يقرأ الكتب المدرسية وأى كتب أخرى فلا توجد كلمة غريبة عليه والقراءة الواسعة تعطى الفرصة لنمو المفاهيم اللفظية والمعرفية فى كيفية كتابة النص، ولكن الأطفال الذين لا يدرسون بهذه الطريقة يحرمون هذه الفرصة من النمو، لأنهم بدأوا بطريقة ضعيفة لم تمكنهم من القراءة الواسعة وبالتالى ستكون قراءتهم أقل، مما يسبب لهم سلسلة من الخبرات القرائية السلبية، وقد شارت الدراسات إلى ان المهارات الصوتية تؤدى الى الحصول على درجات عالية فى اختبارات التحصيل القرائى .

ان التعليم المباشر بالطريقة الصوتية يسهل تعليم القراءة، إن هذا الأسلوب يؤدى إلى الطلاقة فى قراءة الكلمات لأن عملية التهجنة ستصبح أوتوماتيكية عندما تصبح قدرة الطفل على التحليل والتركيب كبيرة ومتقنة، واللغة الانجليزية تتضمن ان يحلل الكلمة ويطبق هذه المعلومة لإنتاج اللفظ المناسب للكلمات المكتوبة . (2000 – LEARNER) .

وهناك استراتيجية أخرى يستخدمها الطفل تسمى (ANALOGY) حيث يستخدم هنا معرفته السابقة لقراءة كلمات جديدة فإذا كان يقرأ كلمة HAND مثلاً يسهل عليه قراءة كلمة sand من خلال الاستفادة من معرفة السابقة للحروف المشابهة فى الكلمة السابقة وفى العربية (دار، غار، جار) ولذلك يمكن استخدام المعرفة اللغوية مثل التصاريف اللغوية والقواعد النحوية فى تسهيل عملية القراءة (2000 – HOIEN). .

إذن فالطريقة الصوتية تجعل الناس يكتشفون الكلمات الجديدة عن طريق الجمع بين الأصوات وقد اشار kochman الى ان التدريب على الترميز الحرفى يمكن ان يحسن الأداء القرائى . (HOOKS ١٩٩٣ .)

وأشار (PRESSLEY ١٩٩٤ .) ان الأطفال ذوى صعوبات التعلم وصعوبات القراءة بحاجة الى التعليم المبنى على أساس الطريقة الصوتية الواضحة لتعليم مهارات القراءة كما أشار MOATS ١٩٩٥ الى ان التدريب المباشر ضرورى لتدريب الأطفال على البناء اللغوى ولتزويد الأطفال ذوى صعوبات القراءة بالاسس الضرورية ليكونوا قراء ناجحين وناقش BECK اعتماداً على دراسة طويلة أهمية مهارة الترميز DECODING فى تدريس القراءة للصفوف الأولى حيث وجد أن الطفل الضعيف فى القراءة فى الصف الأول يلازمه هذا الضعف حتى نهاية الصف الرابع لذلك لابد ان يتم التركيز على التعليم القوى فى القراءة وهى الطريقة الصوتية من وجهة نظر بك DRECKTRAH ١٩٩٧) .

وإذا رجعنا الى الجذور التاريخية للطريقة الصوتية فإننا نبدأ من وصف OR-THON 1925 لحالة طفلة فشلت فى تعلم القراءة خلال تدريب استمر ثلاث سنوات بالطريقة البصرية (الكلية) وعندما استخدمت معها التمارين الصوتية نجحت اخيراً فى تعلم القراءة حيث خلص الى ان التدريب المنطقى للأطفال الذين لديهم عمى فى قراءة الكلمات كما وصفه هو باستخدام التعليم المؤسس على الطريقة الصوتية أى الربط بين شكل الحروف وطريقة مطقها وتحليلها وتجميعها بطريقة نظامية وأضاف فى عام ١٩٣٧ ان السبب الرئيسى لفشل الأطفال فى القراءة هو استخدام الطريقة الشكلية فى التعليم حيث لاحظ ان هؤلاء الأطفال بحاجة لتعلم الكلمات بطريقة أكثر تفصيلاً حيث تساعد الطريقة الصوتية الأطفال على تخيل الأجزاء وعلى بناء المفاهيم التى تشكل بنية الكلمة .

وفى عام (١٩٣٢) وجد MONROE فى دراسة شملت (٤١٥) طفلاً من ذوى صعوبات التعلم وجد الطريقة الصوتية الحسية كانت فعالة فى تحسين الأداء القرائى حيث ركز التدريس على تطور تذكر هذه الطرق مفيدة .

وفى عام ١٩٥٥ بين FLESCH ان استخدام الطريقة البصرية (الكلية) فى تدريس القراءة يجعلنا نتجاهل النظام الهجائى للقراءة باللغة الانجليزية ويجعلنا نتعلم اللغة الانجليزية كما نعلم اللغة الصينة .

وأضاف FLESCH ان طريقة بناء الاصوات تساعد الطفل على التخلص من مشاكلة الإنفعالية كما تفعل الشمس من الثلج ثم جاء KIRK ١٩٥٦ وعارض فليشك فى كون الطريقة الصوتية تصلح لجميع الطلاب وبين ان تدريبات الصوتية سمعت لعدد محدود من الطلاب الذين يحتاجون الى مساعدة فى تذكر تفاصيل الكلمات وليس لأغلبية الطلاب يكتسبون هذه القدرة بشكل طبيعى .

وفى عام ١٩٧٠ راجع GOODMAN و SMITH اعمال CHALL الذى كان يرى ان الطريقة الصوتية تكون فعالة جداً مع بداية التعليم حيث أشار ان المعلمين يلجأون الى الطريقة الصوتية لتكون بداية حلا عندما لا يكون هناك شئ يمكن ان يعلم الأطفال القراءة، وبين ان هذا الاسلوب غير فعال فى بداية تعليم القراءة لكون القراءة عبارة عن عمليات نفسية يستخدم الطفل خبراته ومعرفته المفاهيم لإعادة بناء النص المكتوب MATHER .

وقد ركزت نتائج البحوث على ان الأطفال ذوى صعوبات القراءة لا يوجد اديهم المهارة المناسبة لقراءة المقاطع الحرفية وتذكر الرموز القرائية عندما يطلب منهم القراءة . نتيجة لذلك يصبحوا غير قادرين على تهجئة الكلمات غير المألوفة لديهم وعندما يأتى بعض الأطفال الى المدرسة وهم غير مكتسبين لمهارة اللغة الشفوية بطريقة فاعلية تصبح لديهم صعوبة فى اكتساب مهارات القراءة . أما الأطفال العاديين الذين لديهم القدرة على تعلم القراءة بأى اسلوب كان تكون لديهم القوة فى السيطرة على تركيب الحروف والقراءة .

ووجد ان ٩ من كل ١٠ أطفال يذهبون الصف الاول الابتدائي ولديهم ضعف في الوعي الصوتي وبعد مضي اربع سنوات اشار الي مقاييس الإستيعاب والترميز لحسن الحظ يمكن التدريب علي الوعي الصوتي حيث وجد ان التدريس المباشر علي المقاطع الصوتية للأطفال من الصف الثاني والسادس يحسن من مهارة التعريف علي الكلمة وهذا يعن يان القدرة علي تحليل بناء الكلمات ضروري للبناء القراءة والنجاح هنا يعتمد علي قدرة الفرد في تخزين واسترجاع الاصوات .

ففي دراسة طويلة فحص ٤٠٠ طفلا في مهارة الوعي الصوتي وعلاقتها بالقراءة حيث قسم العينة الي مجموعتين مجموعة تجريبية تلقت التدريب في الوعي الصوتي أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية بشكل ذي دلالة في الصف الاول والثاني والخامس في مهارات القراءة والترميز .

نستنتج من ذلك ان العجز في اتلمهارات الصوتية له تأثير مباشر في تطوير مهارات الترميز . وان بعض الأطفال يكتسبو هذه المهارات من خلال القراءة بسبب وجود علاقة متبادله بين المعرفة الصوتية وتعلم القراءة .

وبعضهم الاخر يحتاج الي تطوير الوعي بالعناصر اللغوية للغة المنطوقة وكذلك يحتاج الي وعي بكيفية تشكيل الحروف بالاعتماد علي الوعي الصوتي وعندما لا تتطور المهارت الصوتية بشكل الطبيعي او ياتي الأطفال الي المدرسة ولديهم خلفيات محدودة في اللغة يصبح التعليم المباشر متطلب رئيسي من اجل فهم البناء الداخلي للكلمات وبالتالي فيهم النصوص

ومن الأمور الأساسية التي تربط بها الطريقة الصوتية ما يلي :

أولاً : تعلم الحروف

الطريقة الصوتية :

معظم القراء لا يجدون صعوبة ف يتعلم الحروف حيث تتم المعرفة بالحروف بشكل طبيعي لن هذا اشئ ليس سهلا بالنسبة لذوي صعوبات التعلم لذلك يعتبر تعلم الحروف هدفا رئسيا في تعليم الأطفال ضعاف القراءة وغالبا يجد الأطفال صعوبة في تركيب الحروف التي تعلموها خاصتا الحروف التي تختلف طريقة كتابتها عن طريقة لفضها مثل كذلك في تذكرة اللفظ الصحيح للمقاطع وكذلك يجب الاهتمام في تذكر اللفظ الصحيح مقاطع لذلك يجب الاهتمام بتذكر سلاسل الحروف والمتكررة والتي تسمى بالحروف البدائية التي توضع في بداية الكلام لتغير المعنى واعتقد ان تشكيل الحروف (الضمة –الفتحة– الكسرة) مشابه لهذه الأشياء .

ثانيا : قراءة مقاطع الحروف بشكل سريع .

غالبا ما يوجة الأطفال ذوي صعوبات التعلم مشكلات في قراءة مقاطع الكلمة بشكل سريع مثل حيث يلجاون الي الحرفية (س– ي–ا– ر –ة) ومن الطرق التي تستخدم هنا طريقة قراءة كلمات ذات مقاطع متشابهه ويقابلها بالعربية (لوز – موز – جوز – ....)

ثالثا : القراءة الاوتوماتيكية للحروف المشكلة للكلمات :

فمن اجل ان يصبح الأطفال قارئ جيد يجب ان يتذكر معضم الحروف كلمة

بشكل فوري (القدرة علي تركيب) الأطفال ذذوي الصعوبات التعلم قدراتهم محدده في هذا المجال اذ انهم لا يستطيعون الاسهاب في التهجئة بسرعه

وتاتي هذه المهارات من خلال القراءة الواسعه لذا يجب ان تتوفر القراءة التي تتناسب مع مهارات الأطفال علي القراءة ولا بد من تشجيع الاهل لاولادهم علي القراءة خارج المدرسة ويمكن ان يستخدم لعبة قراءة من حيث يقوم المعلم بكتابة كلمات تتكون من مقاطع ويطلب منهم قراءتها من جديد ويكون قد ادخل كلمات جديدة

من الدراسات القديمة حول فاعلية الطريقة الصوتية ما قام به حيث قام باختبار ٥,٨ طفلا من أطفال الروضة ثم اعاد اختبارهم مرة ثانية في الصف الثاني الابتدائي بالنسبة لعدة متغيرات ولاحظ مهارات الترميز (تحريف الكلمة) كانت الإجراء الافضل في تعلم القراءة في الأداء علي ١٩ اختيار من اختبارات الأداء القرائي وقد قام باختبارة ١٥ طفلا من ذوي التحصيل المتدني كانت معدل اعمارهم ٦ سنوات وقسم أفراد العينة الي اربع مجموعات بعدما طابق بينهم من حيث درجة الذكاء والمهارات اللغوية والجنس والعمر وتلقتاحدى هذه المجموعات التدريب بالطريقة الصوتية عن كريقة تعرضها لاربعين تدريبا لمدة سنتين بينما تلقت المجموعة الثانية نفس التدريب ولكن اضيف اليه حروف بلاستيكية من اجل عمل علاقة بين الحروف والاصوات اما المجموعة الثالثة فقط تلقت التدريس بالطريقة الكلية واعتبرت المجموعة الرابعه مجموعة ضابطة (لم تتلق شيئا) اشارات نتائج الاختبارات البعدية بعد نهاية البرنامج الي ان الأداء الافضل كان للمجموعة التي تلقت التدريب بالطريقة الصوتية ثم تليها المجموعة الصوتية التي اضيف اليها الحروف البلاستيكية ثم جاءت المجموعة التي تلقت التدريب بالطريقة الكلية واخيرا جاءت المجموعة الضابطة وقد قام عام بإجراء دراسة تتبعية لهؤلاء الأطفال حصل علي نفس النتائج وعلي نفس الترتيب للمجموعات الاربعة في التحصيل القرائي .

وتحت عنوان اثر الطريقة الصوتية في تعليم الأطفال ذوي الصعوبات التعلم قامت بتطبيق برنامج مكثف في الصوتيات لمدة رين اسبوعا) ضمن غرف المصادر حيث شملت العينة ثمانية أطفال من ذوي صعوبات التعلم من أطفال الصف الثامن .

أظهرت النتائج زيادة في مهارات القراءة وتذكر الكلمات وقد عرف البرنامج المطبق باسم في الصزتيات وقد تم اختيار الأطفال بناء علي معايير ولاية جورجيا

لصعوبات التعليم (معدل ذكائهم ٣٧ - ١٠٠) واعمارهم (١٣-١٥) ونالفترة التي يقضونها في غرفة المصادر (١-٤ ساعات) يوميا ويشاركون في ٣ مواد علي الاقل ضمن الصف العادي وقدرتهم القرائية من مستوى الصف الرابع الي السادس ماعدا طفل واحد مستواه القرائي صف اول تلقى هؤلاء الأطفال مهارات الكتابة واستخدام الباحث اختبارات قبلية وبعيده منها بطاريات بريجانس وقد أشارت نتائج الدراسات تحسن اداء الطلبة بنسبة تراوح ٦,٥٪ الي ٢٧٪ .

ثم أجريت دراسة على عينة شملت ٣٦ طفلا من أطفال احدى المدارس الاوروبية الابتدائية تراوحت اعمارهم (٤-٦) سنوات وقسموا الي مجموعات (مجموعة القراءة الصوتية – ومجموعة ضابطة تدرس الشكل) قام الباحث بإجراء التطابق بين المجموعات من حيث الجنس والعمر والمستوى القرائى والذكاء ثم قام بتطبيق الاختبار قدرات القراءة البريطانية والصورة المختصرة من مقياس الحروف المصورة بحيث كان يعرض علي الطفل اربع صور ويطلب منه ان يختار الصورة المطابقة للكلمة المكتوبة اشارات نتائج الدراسة لتفوق المجموعتين التجريبيتين علي المجموعة الضابطة ووجد هناك فرق ذي دلالة بيت اداء المجموعتين التجريبيتين لصالح المجموعة التي تلقت التدريب الصوتي ما يدل علي فاعلية هذه الطريقة في تعليم القراءة للأطفال ذي صعوبات التعليم .

وفي دراسة قامت بها بعنوان : فاعلية الطريقة الكلية والصوتية في تدريس القراءة في مرحلة ما قبل المدرسة شارك ١١٤ طفلا من أطفال اربع مدراس في ولاية فرجينيا منهم ٥٧ ذكورا و٥٧ اناثا .

استخدمت الباحثة اسلوب المجموعة التجريبية ذات الاختبار القبلي والبعدي حيث تلقت المجموعة الضابطة ٥٨ طفلا التدريس بالطريقة الكلية بينما تلقت المجموعة التجريبية ٥٦ طالبا التدريس بالطريقة الصوتية وشمل البرنامج للمجموعتين دروسا في مجموعة الحروف ونشاطات بالكمبيوتر وتشكيل كلمات وفي الإستيعاب واللغة وعند تطبيق (اختبار وودكود التحصيلي) لم يكن هناك فروقا في الأداء بين المجموعتين. ولكن نتائج الاختبار البعدي اشارات الي وجود فرقا ذا دلالة احصائية بين نتائج المجموعتين عند مستوى الدلاله ٠٠١. لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت التدريس بطريقة صوتية مما يدل علي انها افضل من الطريقة الكلية في التدريس .

وقد بحث في افضل الطرق التدريس القراءة والكتابة للأطفال الافارقة الامريكان في المدراس الابتدائية في ولاية تكساس شارك في هذه الدراسة ٢١ معلما قام الباحث بمقابلتهم وتسجيل هذه المقابلات وتحليلها بطريقة البحث النوعي اشار المعلمون الي انهم يعتبرون الطريقة الصوتية احدى افضل الوسائل التي يستخدمها في تعليم القراءة لهؤلاء الأطفال .

وقد بحث علاقة كل من الناحية الصوتية والبصرية والعمليات الزمنية بصعوبات القراءة ووجد ان الناحية الصوتية كانت الأكثر تنبؤ بالقدرات القرائية عند ذوي صعوبات القراءة .

وفي مراجعة للدراسات التي تدعم الطريقة الصوتية اتضح من نتائج الدراسات التي تدعم الطريقة الصوتية بعيدة عن الحسم وهي صعبة الاستقراء أن هناك دليل علي ان هناك اختلافا في نماذج وانماط تعلم اللغة للأطفال .

وفي دراسة قام بها دولون هدفت الي معرفة اثر الطريقة الصوتية بالعمل مع حروف يدوية علي تنمية مهارات القراءة عند طلاب الصف الاول ذوي الصعوبات القرائية شملت العينة ٩٨ طالبا من ذوي صعوبات القراءة من تسع مدارس ضمن مقاطعتين من ولايه فوريدا ثم تم تقسيم هذه العينة الي ثلاث مجموعات مجموعة تلقت التدريب علي تشكيل الكلمات وقراءة حروف باستخدام حروف يدوية وأخرى تلقت نفس التدريس بدون استخدام حروف يدوية ومجموعة ضابطة لم تتلقى تدريبا واستمر البرنامج المكون من ثلاثين درسا لمدة ١٠ اسابيع تم تدريس للطلاب علي شكل مجموعات صغيرة (٣ طلاب) واشارت نتائج التحليل الاحصائي الي وجود فروق ذات دلالة احصائية في الوعي الصوتي والقراءة الحرفية وقراءة الكلمات المرئية بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة الاولى والثانية . واشار مائة من المدرسين بقناعتهم بالاسلوب التجريبي المطبق في هذه الدراسة وحول فاعلية تدريب المعلمين علي الطريقة الصوتية وفاعلية برنامج تدريب القراءة بالطريقة النظامية (الصوتية) شارك عشرة من المدرسين في هذه الدراسة حيث تلقوا برنامجا لمده ثمانية شهور في الطريقة الصوتية اشارت نتائج تحليل بيانات الدراسة الي ان هناك اثر ذو دلالة لهذا البرنامج في زيادة المعرفة اللغوية بالترميز القرائي عندهم ولوحظ زيادة مهارات القراءة عند طلابهم فيما يتعلق بلاتحليل السمعي والقراءة اللغوية .

وفي مقارنة قامت بها ماثيوسبين التدريس بالطريقة الكلية والتدريس بالطريقة الصوتية النظامية علي عينة شملت ١٦٢ طالبا من ذوي صعوبات التعلم ضمن مدرستين درس طلاب المدرسة الاولى بالطريقة الكلية بينما درس الطلاب المدرسة الثانية بالطريق الصوتية لمدة عام دراسي كامل بمعدل خصة يومية في القراءة (٥٠- ٦٠) دقيقة تم قياس اداءالطلاب باستخدام اختبار قبلي وبعدي (اختبار ستنا فورد التحصيلي) وقيست إتجاهات كل من المدرسين والطلبة وقناعتهم ورضاهم حول الطريقتين اشارت النتائج الي ان الفائدة الأكبر كانت من نصيب الطلبة الذين درسوا بالطريقة الصوتية بينما كانت إتجاهات وقناعات ورضا المدرسين والطبة عن كلا الاسلوبين جيدة .

وتم مقارنة بين فاعلية كل من الطريقة الكلية والصوتية في الخبرات التدريسية لمهارات القراءة لأساسية ولم توجد فروقا ذات دلالة احصائية بينهما الا ان ماظهر أن الطريقة الكلية كانت افضل في مرحلة الروضة بينهما كانت الطريقة الكلية افضل في حالة مهارة تذكر الكلمات ضمن مهارة الإستيعاب القرائي ووجدا أيضاً ان اسلوب الطريقة الكلية اثره ضعيف عندما يستخدم مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة مع اثره علي العاديين وكذلك تم استنتاج أن الطريقة الصوتية اكثر فاعلية في مساعدة أطفال الصف الاول الابتدائي في اكتساب مهارة تذكر الكلمة .

وفي دراسة تمت لمعرفة اثر كل من الطريقة الصوتية والكلية علي أطفال الصف الاول الابتدائي المعرضيين للخطر التحصيلي شملت العينة ١٠٠ معلما تم تقسينهن الي مجموعات حسب الطريقة التي يستخدمونها بالتدريس ثم اخذ من كل صف يدرسه معلم وطفلان وتعرضا لاختبار تحصيل واختبار بالقراءة الشفوية واختبار الاغلاق اشارت نتائج تحليل التباين الي عدم وجود فروق ذات دلالة بين اداء أطفال المجموعتين بينما اشار معامل الإرتباط بيرسون الي وجود إرتباط موجبا بين الطريقة الصوتية والتحصيل وعند إجراء التحليل النوعي لاجابات الأطفال الذين تعلموا بالطريقة الكلية كان لديهم مفاهيم جمالية في القراءة .

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أحمد أحمد عواد (١٩٩٢). تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة فى الحساب لدى تلاميذ الحلقة الاولى من مرحلة التعليم الأساسى. رسالة دكتوراة. غير منشورة. كلية التربية ببنها. جامعة الزقازيق.
- أحمد أحمد عواد (١٩٩٥). مدخل تشخيص لصعوبات التعلم لدى الأطفال (اختبارات ومقاييس). الاسكندرية: المكتب العلمى للكمبيوتر.
- أحمد عبدالله، فهيم محمد (١٩٩٤). الطفل ومشكلات القراءة. الطبعة الثالثة. القاهرة: الدار المصرية للنشر.
- ابراهيم سعد ابونيان (٢٠٠١). صعوبات التعلم وطرق التدريس والإستراتيجيات المعرفية. الرياض: اكاديمية التربية الخاصة.
- إبراهيم عباس الزهيرى (٢٠٠٣). تربية المعاقين والموهوبين ونظام تعليمهم فى اطار فلسفى وخبرات عالمية. القاهرة: دار الفكر العربى.
- ابراهيم عبدالعزيز الهداب، عبدالعزيز عبدالرحمن الموسى (٢٠٠٥). استراتيجيات وطرق تدريس الطلاب ذوى صعوبة التعلم. الرياض: مطبوعات وزارة التربية والتعليم.
- اسماعيل صالح الفرا (٢٠٠٥). التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة. مؤتمر التربية الخاصة العربى الواقع والمامول. كلية التربية الجامعة الاردنية.
- أنور محمد الشرقاوى (١٩٨٩). كراسة تعليمات استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية. الطبعة الثالثة. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- السيد عبدالحميد السيد (٢٠٠٠). صعوبات التعلم تاريخها مفهومها تشخيصها علاجها. القاهرة: دار الفكر العربى.

- بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٠). فاعلية برنامج لتنمية بعض الجوانب المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم. مؤتمر الروضة تربية ورعاية لمواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.
- بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٨). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. الرياض: دار الزهراء للنشر.
- تيسير مفلح الرحيم (١٩٩٠). صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها فى المراحل الابتدائية الاردنية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها. رسالة دكتوراة. غير منشورة. معهد الدراسات العليا. جامعة عين شمس.
- جابر عبدالحميد (٢٠٠١). خصائص التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريبهم. القاهرة: دار الفكر العربى.
- جاد البحيرى (٢٠٠٦). الديسلكسيا - كيف يمكن للمدرس المساعدة؟. المؤتمر الدولى لصعوبات التعلم. الرياض: الامانة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم.
- جمال الخطيب (٢٠٠٣). مناهج واساليب التدريس فى التربية الخاصة. الطبعة الثانية. عمان: مكتبة الفلاح.
- جمال مثقال، مصطفى القاسم (٢٠٠٠). أساسيات وصعوبات التعلم. الطبعة الاولى. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- خليل ميخائيل معوض (١٩٨٠). القدرات العقلية. القاهرة: دار المعارف.
- زيدان السرطاوى، عبد العزيز السرطاوى (١٩٨٨). صعوبات التعلم الاكاديمية والنمائية. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- زيدان أحمد السرطاوى، كمال سالم سيسالم (١٩٩٢). المعوقون اكاديمياً وسلوكياً خصائص واساليب بيئتهم. الطبعة الثانية. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- زيدان السرطاوى (٢٠٠١). مدخل الى صعوبات التعلم. الرياض: اكاديمية التربية الخاصة.

- زينب محمود شقير (٢٠٠١). إضطرابات اللغة والتواصل. الطبعة الثانية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- سعيد حسن العزة (٢٠٠٢). المدخل الى التربية الخاصة للأطفال ذوى الحاجات الخاصة. عمان: الدار العلمية.
- سليمان الريحانى (١٩٨١). التخلف العقلى. عمان: المطبعة الاردنية.
- سهام دحال (٢٠٠٥). دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهى عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة. رسالة ماجيستير. غير منشورة. كلية العلوم الانسانية والإجتماعية. جامعة الجزائر.
- سيد أحمد عثمان (١٩٩٠). صعوبات التعلم. الطبعة الاولى. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- شارلز شيفر، هوارد ميلمان (١٩٨٩). مشكلات الأطفال المراهقين واساليب المساعدة فيها. (ترجمة: نسيمة داود. نزيه حمدى). الطبعة الثانية. عمان: منشورات الجامعة الاردنية.
- عادل يوسف ابوغنيمة (٢٠١٠). عسر القراءة (الديسلكسيا) وطرق العلاج. الطبعة الاولى. القاهرة: الدار الاكاديمية للعلوم.
- عبدالعزيز درويش عابد (٢٠٠٨). اثر استخدام انشطة اثرائية بواسطة برنامج حاسوبى فى علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائى. رسالة ماجيستير. غير منشورة. كلية التربية. جامعة ام القرى.
- عبد العليم ابراهيم (٢٠٠٢). الموجه الفنى لمدرسى اللغة العربية. الطبعة الخامسة عشر. القاهرة: دار المعارف.
- عبد الله منيزل (١٩٩٩). البرمجيات التعليمية واستخداماتها التربوية. الطبعة الاولى. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عبد الناصر أنيس (١٩٩٢). دراسة تحليلية لابعاد المجال المعرفى والمجال الوجدانى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم الأساسى. رسالة دكتوراة. غير منشورة. كلية التربية. جامعة المنصورة.
- عزة مختار الدعدع، سمير ابو فعلى (١٩٩٢). تعليم الطفل بطىء التعلم. الطبعة الثانية. عمان: دار الفكر.

- فاروق الروسان (١٩٨٧). العجز عن التعلم لطلبة المدارس الابتدائية من وجهة نظر التربية الخاصة دراسة تحليلية. مجلة العلوم الإجتماعية. المجلد الخامس عشر. العدد الاول.
- فاروق الروسان (١٩٩٤). رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة. القدس: مطبوعات جامعة القدس المفتوحة.
- فتحى السيد عبد الرحيم (١٩٨٢). سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة. الكويت: دار القلم.
- فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨-أ). الاسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلى المعرفى. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨-ب). صعوبات التعلم والاسس النظرية والتشخيصة والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠١). صعوبات التعلم - سلسلة علم النفس المعرفى. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٢). المتفوقون عقليا ذو صعوبات التعلم - قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. القاهرة :دار الفكر العربى.
- فوزية محمد اخضر (١٩٩٣). المدخل الى تعليم ذوى الصعوبات التعليمية والموهوبين. الرياض: مكتبة التوبة.
- فيصل محمد خير الزراد (١٩٩١). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية فى دولة الامارات العربية المتحدة - دراسة مسحية تربوية نفسية. مجلة رسالة الخليج العربى. العدد الثامن والثلاثون. الرياض: مكتب التربية العربى لدول الخليج.
- فيصل محمد خير الزراد (١٩٩٩). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يقدرها المعلمون. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. العدد الثامن عشر. الجزء الثالث.
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣). التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة. الطبعة الاولى. القاهرة: عالم الكتب.

- كيرك، كالفانت (١٩٨٨). صعوبات التعلم الاكاديمية و النمائية (ترجمة: زيدان السرطاوى - عبد العزيز السرطاوى). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- لندا هارجروف، جيمس بوتين (١٩٨٨). التقييم فى التربية الخاصة - التقويم التربوى (ترجمة: عبد العزيز السرطاوى - زيدان السرطاوى). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- ماجدة السيد عبيد (٢٠٠١). مناهج واساليب تدريس ذوى الحاجات الخاصه. عمان: دار صفاء للنشر.
- محبات ابو عميرة (٢٠٠٠). تعليم الرياضيات للأطفال بطىء التعلم - دراسة تجريبية. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- محمد البيلى، عبد العزيز النشواتى، نبيل محمود، عبد الحافظ الشايب (١٩٩٢). صعوبات التعلم فى مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الامارات العربية المتحدة - دراسة مسحية. مجلة كلية التربية. العدد السبعون. كلية التربية. جامعة الامارات.
- محمد زياد (٢٠٠٤). الصعوبات التعليمية فى الطفولة المبكرة للكشف والتدخل المبكر. مجلة الكرمة.
- محمد عبد الرحيم عدس (١٩٩٨). تعليم القراءة بين المدرسة والبيت. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد عبد المؤمن حسين (١٩٧٦). سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم. القاهرة: دار الفكر العربى.
- محمد على الحسن، فايز جابر (١٩٩٤). المدخل الى صعوبات التعلم. مجلة رسالة المعلم. العدد السابع والثلاثون. عمان: وزارة التربية الاردنية.
- محمد على كامل (١٩٩٤). فاعلية برنامج لتعديل السلوك لدى صعوبات التعلم الناتجة عن الخلل الوظيفى البسيط للمخ -دراسة سيكوفسيولوجية. رسالة دكتوراة. غير منشورة. كلية التربية. جامعة طنطا.
- محمود ابراهيم محمد بدر (٢٠٠٥). الإتجاهات الحديثة فى تدريس الرياضيات للفئات الخاصة ذوى الاحتياجات الخاصة http:mbader.netlarticales/ view.asp.id

- محمودغانم، أحمدالزيادى، إبراهيم الخطيب (٢٠٠١). تعليم الطفل بطىء التعلم. عمان: الدار العلمية ودار الثقافة.
- مارجريت داريسون (٢٠٠٠). تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية. الدمام: دار التركى للنشر والتوزيع.
- مصطفى خليل الشرقاوى (١٩٩٨). التدريس العلاجى. القاهرة: مطبوعات جامعة الازهر.
- مصطفى رجب سالم، سعيد لاقى (١٩٩٨). تشخيص صعوبات تعلم النحو لدى تلاميذ الصف الاول الاعدادى. مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس. العدد الخمسون. القاهرة: الجمعية المصرية لطرق التدريس.
- مصطفى محمد حسن (١٩٩٧). تأثير العوامل البيئية على صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجيستير غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث البيئية. جامعة عين شمس.
- مصطفى محمد كامل (١٩٨٨). علاقة الاسلوب المعرفى ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة التربية المعاصرة. العدد التاسع. كلية التربية. جامعة الاسكندرية.
- منال عمر باكرمان (٢٠٠٤). صعوبات التعلم فى مرحلة ما قبل المدرسة. المؤتمر العلمى الثانى لمركز رعاية وتنمية الطفولة (تربية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الوطن العربى الواقع والمستقبل) كلية التربية. جامعة المنصورة.
- مها عبد الله السليمان (٢٠٠٦). اثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارة الفهم القرائى لدى تلميذات صعوبات القراءة فى الصف السادس الابتدائى. المؤتمر الدولى لصعوبات التعلم. الرياض: الامانة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم.
- ناصر خطاب (٢٠٠٦). تعليم القراءة للطلبة ذوى صعوبات التعلم (مقارنة بين الطريقة الصوتية والطريقة الكلية). مجلة كلية المعلمين. جامعة الملك عبد العزيز.
- نايفة قطامى (١٩٩٢). أساسيات علم النفس المدرسى. عمان: دار الشروق.

- نبيل عبد الحافظ (٢٠٠٠). صعوبات التعلم والتعليم العلاجى. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع.
- نبيل عبد الهادى، عمر نصرالله، سمير شقير (٢٠٠٠). بطء التعلم وصعوباته. عمان: دار وائل.
- نصرة عبد المجيد جلجل (٢٠٠٠). علم النفس التربوى المعاصر. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- يوسف قطامى (١٩٩٠). تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه. عمان: الاهلية للنشر والتوزيع.

ثانيا : المراجع الأجنبية

- Aaron, P. G.(1984) , The neurophsychoiogy of developmental dyslexia -Reading disorder..- varieties and treatments, New York: Academic press.
- Anderson, B. (1998). A descriptive study of a balanced curriculum of whole language philosophy and phonics in a kindergarten classroom. Washington : University Press.
- Bass، G. (١٩٨٦). Teaching basic skills through microcomputer assisted instruction. Journal of educational computing research. Vol. (2), no.2.
- Bassarear, T. (1997). Mathmastics for elementary school teacher. New York: Houghoton Mifflin company.
- Bateman, B. Learning disabilities , yesterday , today and tomorrow in frieson , e ; & barbe , w ; (Eds) Education children with learning disabilities . New York : Appleton century .
- Bawman, J. (1988) when is intervention announce of prevention? Reconceptualizing the pre referral intervention process. (ERIC) Documented Reproduction service. no. Ed. 285361 .
- Beech, J. & Pedly, H. (1994). Training letter to sound connections, the efficacy of tracing. Current psychology, Vol. (3). no. 2.

- Blakeg, E. & Spence, S. (1990). Developing meta-cognition. Internet. 19th. April 2000. Available: http://www.hearte.com/gasp/327218.htm
- Blamires, M. (1999). Enabling technology of inclusion. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Boder, E. (1980) .Developmental dyslexia: a new diagnostic approach based on the identification of three subtypes. Journal of school health. Vol. (42). No.(25).
- Border, E. (1980) : Developmental dyslexia - a new diagnostic approach based on the identification of three sub types, Journal of school health. Vol. 42. No. 25.
- Bouchard, M. (1999). Apprendre a' Lire comme on apprend, Ede, Hachette, Paris.
- Boyle, J. (1996). The effects of a cognitive mapping strategy on the literal and inferential comprehension of students with mild disabilities. Learning Disabilities Quarterly, vol. (19).
- Brown, A. (1980). Instruction technology – media & methods. New York: mcgraw – hill.
- Calhoun, R. & Pubb, P. (1993). An examination of the conceptual structure and reading level of six – grade science textbooks journal of elementary science education. Vol. 5. No. 2
- Chalfant, J. & King, F. (1976). An approach to operationalizing the definition of learning disabilities Journal of learning disabilities. vol. (9) no. (1).
- Clark, M. (1997). Teacher response to learning disabilities . Journal of learning disabilities . Vol. (30) .
- Cooper, J. (1974). Measuring and analysis of behavioral techniques. Ohio: columbs charles emorit.
- Crews, E. (1993). Learning disabilities. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Cross, D. & Paris, S. (1988). Developmental and instructional analysis of children's meta-cognition and reading comprehension. Journal of Educational Psychology, Vol. (80). no. (2).
- Decker, C. N. (2000). Meta-cognition and reading to learn. Internet. 19th April. Available: http://www.ed.gov/databases/ERICDigests/ed376427.htm
- Drektrah, M. & chiang, B. (1997). Instructional strategies used by general educators and teachers of students with learning disabilities. Remedial and special educations may / jun. Vol. (8). no. 3.
- Flanagan, B. (2000). Improving student's understanding of textbook content. Online. Internet. 14th. March. Available on line at: http://www.Ldoline.com
- Frierson , E., & Barbe, W. (1976). Educating children with learning disabilities. New York: Meredith.
- Frost, J. & Emery, M. (2000). Academic intervention for children with dyslexia. Internet. 6th. March. Available on line at: http://www.1donline.org/ldindepteh/teachingtechniquesIERICDigest539.htm
- Fuhler, C. (1993). The learning disabled. adolescent and whole language. clearing house. Nov. / Dec. Vol. (67). no. 2.
- Gaddes, w ; & Edgell , D ; (1994) . Learning disabilities and Brain Function – a neuropsychological approach, 3rd. Ed . New York : springer – verlag .
- Gardner, P. (1974). Language difficulties of science students. Australian science teachers journal. Vol. 1. no. 20.
- Garner, R. (1987). Meta-cognition and reading comprehension. New York: Norwood.
- Gaultney, J. (1995). The Effects of Prior Knowledge and meta-cognition on the acquisition of a reading comprehension strategy. Journal of Experimental Child Psychology. vol.(59).

- Geary, D. & Brown, S. (1991). Cognitive addition: A short longitudinal study of strategy choice and speed of processing differences in normal and mathematically disabled children. Developmental psychology. Vol. (27). No. 5.
- Geary, D. & Brown, S. (1991). Cognitive addition: strategy choice and speed of processing differences in gifted. Normal and mathematically disabled children, Developmental psychology. Vol. (27). No. 3.
- Geary, D., Widaman, K., Little, T. & Cormier, P. (1987). Cognitive addition: Comparison of learning disabled and academically normal elementary school children. Cognitive Development. Vol. (2).
- Glauberman, M. (1989). Computers in education an RCA view point educational technology. September.
- Grestman, D. (1990). Dyslexia and hyperleia – diagnosis and management of developmental reading disabilities. New York: pitman.
- Hacker, D. (2000). Meta-cognition definitions and empirical foundations. Internet. 19th. April. Available on line at: http://www.psyc.memphis.edu/trg/meta.htm
- Hallahan, D. (1999). Introduction to Learning Disabilities. 2nd. Ed. Learning disabilities. Vol. (21). No. 4.
- Harris, T. & Hodges, R. (1981). A dictionary of reading and related terms. New York: International reading association.
- Haylock, D. (1991). Teaching mathematics to low attainders. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Heward, W. & Orlansky, M. (1984). Exceptional children an introductory survey of special education. 2nd Ed. New York: Bell and Howell company.
- Holen, T. & Lunberg, I. (2000). Dyslexia from theory to intervention. Boston: Kluwer academic Publishers.

- Hollahan, D. Kauffman, J. (1988). Exceptional children Introduction to special education. 4th ed. London: London printice Hall international.
- Hooks, L. & Peach, W. (1993). Effectiveness of phonics for students with learning disabilities. Journal of Instructional Psychology. Sep. Vol. (20). no. 3.
- Hudelson, J. (2001). Meta-cognition and journaling in process reading: their relationship to reading comprehension and motivation to read. Internet. 15th. May. Available on line at: http://www.muse.widener.edu/_agrOOOI/Dissertations/Hudelson.htm
- Hulme, C., & Snowling, M.(1994). Reading development and dyslexia. London: Whurr Publishers Ltd.
- Jacobs, L. & Paris, S. (1987). Children's meta- cognition about reading: issues in definition, measurements, and Instruction. Educational Psychologist. Vol. (22). No. (3&4).
- Jitendra, A. & Xin,Y. (1997). Mathematical word problem solving instruction for student with mild disabilities and student at risk for math failure. A research synthesis. Journal of special education, Vol. (30). no. 4.
- Johnson, L. & Graham, S. and Harris, K. (I 997). The effects of goal setting and self-instruction on learning a reading comprehension strategy: A Study of students with learning disabilities, Journal of Learning Disabilities,vol.(30).no. (1).
- Johnstone, A. H. (1984). Meaning beyond readability. Southerb Examining group. Surrey.
- Jongsma, K. (2000). Vocabulary and comprehension strategy development. Dec. 1999 - Jan. 2000. The Reading Teacher. ERIC. Vol. (1). No. 2.
- Kasten, W. (1998). One learner, two paradigms: A case study of a special education student in a multi age primary class-

room. Reading and writing quarterly. Vol. (14). no. 4.

- Kaval, J. (1990). A critical appraisal of empirical sabt ping research in learning disabilities. in Swanson, S. Learning disabilities theoretical and research issues. New York: Hillsdale inc.
- Kaval, K., Forness, S. & Bender, M. (1987). Hand book of learning disabilities dimensions and diagnosis .vol (1) London : little and brown company .
- Keithhudson (1984). Introducing CAI. London: Chapman and Hall.
- Khomsi , A. (1994) . A propos des strategies de comprehension chez l'enfant dyslexique, in
- Kinder, D. (2005). Interactions at the math forum. Paper Presented at the 27th . Urban Ethnography in Education Research Forum. University of Pennsylvania.
- Kitner, T., Licht, G., & Karagoz, S. (1988). Shapiro and eausall attributions of learning disabled children individual difference and their implications for persistence. Journal of educational psychology. Vol (77) no. (2).
- Kraayenoord, Y. (1992). Meta-cognitive knowledge and reading of pupils with learning disabilities, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Schonell Special Education Research Center, University of Queensland, Australia.
- Learning Disabilities Association of America (2002a). Developmental milestones: Motor coordination Milestone Chart. Available on line at http://www.ldonline.org/ld-indepth/early-identification/motor-milestones.html. 2 April 2003.
- Learning Disabilities Association of America (2002b). Developmental milestones: Speech & Language Milestone Chart. Available on line at: http://www.ldonline.org/ld-indepth/

speechlanguage/lda-milestones.html. 20 March 2003.

- Learning Disabilities Association of America (2002c). Developmental milestones: Social Interaction Milestone Chart. Available on line at: http://www.ldonline.org/ld-indepth/earlyidentification/social-milestones.html. 2 April 2003.
- Learning Disabilities Association of America (2002d). Developmental milestones: Cognitive Milestone Chart. Available on line at: http://www.ldonline.org/ld-indepth/early-identification/cognitive-milestones.html. 2 April 2003.
- Learning Disabilities Association of America (٢٠٠٢e). Developmental milestones: Adaptive Milestone Chart. Available on line at: http://www.ldonline.org/ld-indepth/early-identification/adaptive-milestones.html. 20 March 2003.
- Learning disabilities association of America News briefs. (2000). Reading methods and learning disabilities. Internet. 14th. March. Available: http://www.ldoline.org/lda reading methods
- Lerner, J. (1993). Learning disabilities : Theories , diagnosis , and teaching strategies .6th Ed. New York : Houghton Mifflinco .
- Lerner, J. (2000). Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies. 7th. Ed. BOSTON: Houghton Mifflin.
- Levine, D. & Reed, M. (1999). Developmental Variation and Learning Disorders. 2nd. Ed. Cambridge: MA. Educators Publishing Service, Inc.
- Lynn, M. & Cook, . (1996). The effects of using manipulative in teaching math, Problem solving to students with learning disabilities. Learning Disabilities Research and Practice. Vol. (11). no. 1
- Mather, N. (1992). Whole language reading instruction for students with learning disabilities: Caught in the cross fire.

Learning disabilities research and practice. Vol. (7).

- McLain, K. (2001) Meta-cognition in reading comprehension: what it is and strategies for instruction. Internet. 15th May. Available on line at: http://www.lis.wwu.edu/cbllrav/stge3meta.htm
- McLaughlin, J. & Lewes, R. (1994). Assessing Special Students. 4th. ed. New York: Macmillan College Publishing Company, Inc.
- McNulty, B., Smith, D. & Soper, E. (1983). Effectiveness of early special education for handicapped children. Colorado: Colorado university Press.
- Meese, R. (1994). Teaching learners with mild disabilities integrating research and practice. California: Books/Cole Publishing Company.
- Mercer, C. (1997). Students with learning disabilities.(5th. Ed). New Jersey: prentice-hall.
- Micki, C. (1999). A Study of the effects of meta-cognition on reading comprehension. master's project, San Diego State University.
- Moursund, D. (1976). "What is computer literacy?«. Creative Computing. Vol. 3. No.6.
- Muller, M. E. (1996). Using meta-cognitive strategies to facilitate expository text mastery. Education research quarterly. vol.(20). no. (3).
- Myers, M. & Paris, S. G. (1978). Children's meta-cognitive knowledge about reading. Journal of education psychology. vol. (70). no. (5).
- Nash, A. & Ball, D. (1982). An introduction to microcomputers in teaching. London: Hutchinson & Co. Publishers LTD.
- National Center for Learning Disabilities (2003). Normal & A typical development: Every Child is Learning: A Training

Program for Parents and Teachers.

- National Institute for Literacy (2000). Early warning signs of learning disabilities. [Available at: www.ldonline. ore:lldindepth/e:eneral info/ccld early warnine:.html]
- National institute for literacy (2000). Early warning signs of learning disabilities . www.ldonline.org/ld
- Orton, T. Exposio, F. Miguel, F. & Rubia, F. (1992). Brain mapping in dysphonemic dyslexia. New York: oxford U. press.
- Osborne, J. (2000). Meta-cognition and teaching for learning. Internet. 9th. April. Available: http://facultv-staff.ou.edu/O/ iason.W.Osbornel/Metahome.htm
- PacKham, D. & Mayers, T. (197l). A spects of educational technology. Vol. 1. England: Pitman Bath.
- Paris, G., & OKA, E. (1986). Self-regulated learning among exceptional children, exceptional children. vol. (53). no. (2).
- Paris, S. & Jacobs, J. (1982). The benefits of informed instruction for Children's reading awareness and comprehension skills, Child Development. Vol. (55).
- Paris, S. (1989). Reading and thinking strategies. Lexington, Massachusetts: Health and Company.
- Paris, S. (1991). Assessment and remediation of meta-cognitive aspects of Children's reading comprehension. TopLang Disorder. vol. (12). no. (1).
- Plaza M (1995) Evaluatin de la dyslexie chez une fille dysxique , Glossa , Unadrio , N 48
- Quirous, J. & Schrager, O. (1978). Neuropsychological fundamentals in learning disabilities. California: Academic therapy Pub.
- Rabren, K., Darch, C., and Eaves, R. (1999). The differential effects of two systematic reading comprehension approaches

with students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities. Vol. (32). no. (1).

- Reid, D., Hresko, W. & Swanson, H. (1991). A cognitive approach to learning disabilities. (2nd. Ed.). Austin, Texas: Pro. Ed.
- Rimms, S. (1986) . Underachievement syndrome causes and cures gifted children with learning disabilities . Journal of learning disabilities vol . (30). no (3).
- Ross, L. (1984). The right balance provision forslow learners in secondary schools . journal of the NFER vol . (29) no (1) .
- Rotlman, T. & Cross, D. (1990). Using informed strategies for learning to enhance the reading and thinking skills of children with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities. vol. (23). no. (5).
- Salisbury, A. B. (1973). "Computer and education :Toward agreement on terminology«. The educational technology review series. Vol .6 No.9.
- Seldin, N. (1998). Characteristics of young learnine: disabled students. The lab school of Washington. [Available on line at: http://www.ldonline.org/ccldinfolindex.html. 20 March 2003].
- Silkerman, H. J. (1987). Applications of Computers in education. Santa Monica, California: System Development Corporation.
- Smith, B. M. (1987). Factors that influence teacher microcomputer implementation proneness in middle junior high school science curricula, Indiana University.
- Smith, M. (1991). Pear tutoring in arithmetic for children with learning disabilities. Boston: Allyn & Bacon.
- Snow, M. (1999). The effect of computer assisted instruction and focused tutorial services on the achievement of marginal learners. Dissertation Abstracts International, Vol. (54).

- Sornson, B. (2001). Preventing early learning failure. The Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sprenger ; Charilles ; et Casalis . S. ; Lire (1996). Lecture et ecriture acquisition et troubles de developpement, Edi ; PUF, Paris.
- Stanovitch, k. (1994). Does Dyslexia Exist? Journal of child psychiatric. Vol. (35). No. (4).
- Stean, M., Saillbert, J. & Carnine, D. (1997). Designing effective mathematics instruction approach. 3rd Ed. Upper NJ: Sadlle River, Merill.
- Strckland, A. W. (1979). "Metric instruction in elementary science methods using computer managed instruction ". Educational Technology, Vol.2. no. 15.
- Summervielle, L. (1984). The relationship between computer assisted instruction and achievement levels and learning rates of secondary students in first year chemistry. Washington DC: The American University.
- Swanson, A. (1999). Reading research for students with LD: Ameta-Analysis of international outcomes. Journal of learning disabilities. Vol. (32). No. 6.
- Swanson, H. (1991). Handbook of the assessment learning disabilities: theory, research, and practice. (2nd. Ed.). Austin, Texas Press.
- Swanson, II. L. & Hoskin, M. (1998). Experimental intervention research on students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes. Review of education research, vol. (68). no. (3).
- Swanson, P. & DelaPaz, S. (1998). Teaching effective comprehension strategies to students with learning disabilities. intervention in school and clinic. vol.(33). no. (4).
- Thinkin and Learning. (2001). General meta-cognitive reading strategies. Internet.15th. May. Available: http://www.mdk

12.org/practices/good instruction/proiectbetter/thinkingski Il-sft s-53-55.htm

- Victor, S. (1996). Research on the effectiveness of reading for comprehension strategies at the primary and intermediate levels: a review of the literature. Information analysis.
- Waterman, B. (1994). Assessing children for the presence of a disability. National Information Center for Children and Youth with Disabilities. NICHCY News Digest vol.(4). no. (1).
- Westwood, P. (1997). Commonsense methods for children with special needs. 3rd. Ed. London: I.J. International LTD.
- Wood, J. & Cuban, L. (2001). Technology, Curriculum and Professional development: Adapting schools to meet the needs of Students with disabilities. Journal of learning disabilities. Vol. (25).
- Woodword, D. (1991). An investigation of the efficacy of Par-is reading and thinking strategies on the reading in learning disabled students. Thesis submitted in Master of Arts in the Faculty of Education. Simon Fraser University.


دار المعرفة الجامعية
طبع نشر توزيع


دار المعرفة الجامعية
طبع نشر توزيع

صعوبات
تعلم القـراءة





